




МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)


ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
КАФЕДРА ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ И
ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК

**Особенности представления о будущем у детей с задержкой
психического развития, оставшихся без попечения родителей**

Выпускная квалификационная работа по направлению
44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование
Направленность программы магистратуры
«Психолого-педагогическая реабилитация лиц с ограниченными возможностями
здоровья»
Форма обучения заочная

Проверка на объем заимствований:
74 % авторского текста

Работа рекомендована к защите
«16» 01 2023 г.
Зав. кафедрой ПППО и ПМ
 Корнеева Н.Ю.

Выполнил:
Студент группы ЗФ-309-170-2-2
Коваль Павел Николаевич 

Научный руководитель:
д.п.н., профессор
Кожевников Михаил Васильевич 

Челябинск
2024

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О БУДУЩЕМ У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ	9
1.1. Проблема представления о будущем в психологии.....	9
1.2. Клинико-психологические особенности детей с задержкой психического развития.....	17
1.3. Представление о будущем у детей и подростков, воспитывающихся в условиях материнской депривации.....	23
Выводы по 1 главе.....	33
ГЛАВА 2 ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О БУДУЩЕМ У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ	35
2.1. Изучение представления о будущем у подростков-сирот с задержкой психического развития, оставшихся без попечения родителей.....	35
2.2. Содержание программы по формированию представлений о будущем у детей с задержкой психического развития, оставшихся без попечения родителей	51
2.3. Оценка эффективности проведенной опытно-экспериментальной работы	60
Выводы по 2 главе.....	62
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	64
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	67

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Подростковый возраст - последний период пребывания детей, оставшихся без попечения родителей в учреждениях интернатного типа. В дальнейшем они вступают в самостоятельную жизнь, и часто не готовы к лишению привычных опеки и образа жизни. Задержка психического развития специализирует и значительно осложняет адаптационные возможности детей оставшихся без попечения родителей в ситуации столкновения с реальной жизнью после выпуска из детского дома. Поэтому проблема успешного перехода к самостоятельной жизни детей оставшихся без попечения родителей с задержкой психического развития и их адаптации в социуме является особенно острой. Существующая практика подготовки выпускников специальных детских домов к взрослой жизни, к сожалению, не гарантирует их успешной адаптации.

Степень готовности подростков сирот к радикальным изменениям в жизни, а именно к выбору профессии, учебного заведения, где они будут обучаться этой профессии, перемене места жительства, связанного с выпуском из детского дома, определяется, в частности, и тем, как подростки представляют свое будущее. Дифференцированность, смысловая согласованность и реалистичность представления о будущем, способствует успешной адаптации подростков сирот к самостоятельной жизни.

Изучение особенностей представления о будущем подростков сирот с нарушениями психического развития позволяет определить «проблемные зоны» будущей интеграции, и адресно направить психологическую помощь и поддержку в процессе подготовки таких подростков к самостоятельной жизни. К сожалению, в литературе крайне мало исследований посвященных изучению особенностей представления о будущем подростков с задержкой психического развития.

Поэтому выявление особенностей формирования представления о будущем у детей, оставшихся без попечения родителей, с задержкой психического развития в настоящее время рассматриваются как актуальная, теоретически и практически значимая **проблема**.

Цель исследования – теоретически обосновать, разработать и экспериментально проверить программу по формированию представлений о будущем у детей с задержкой психического развития, оставшихся без попечения родителей.

Объект исследования: дети с задержкой психического развития, оставшиеся без попечения родителей.

Предмет исследования: формирование представлений о будущем у детей с задержкой психического развития, оставшихся без попечения родителей.

Гипотеза исследования. Представление о будущем подростков-сирот с задержкой психического развития, оставшихся без попечения родителей, можно формировать использованием разработанной программы в работе с детьми данной категории.

Нами были поставлены **следующие задачи:**

1. Рассмотреть проблему представления о будущем в психологической науке;
2. Выявить клинико-психологические особенности детей с задержкой психического развития;
3. Раскрыть представление о будущем у детей и подростков, воспитывающихся в условиях материнской депривации;
4. Изучить представления о будущем у подростков-сирот с задержкой психического развития в разных условиях воспитания;
5. Разработать и апробировать программу по формированию представлений о будущем у детей с задержкой психического развития, оставшихся без попечения родителей;
6. Оценить эффективность проведенной опытно-экспериментальной работы.

Теоретико-методологическая основа исследования:

- изучение психологического времени личности и жизненного пути человека, представлен в работах С.Л. Рубинштейна, Л.С. Выготского, К.А. Абульхановой-Славской, В.И. Ковалева, А.А. Кроника;

- исследования, описывающие особенности развития, а также специфику обучения и воспитания детей с задержкой психического развития: Н. Л. Белопольская, Н. Ю. Борякова, Т. Б. Епифанцева, И. И. Мамайчук, С. Г. Шевченко.

Положения, выносимые на защиту:

1. Подростковое представление о будущем можно рассматривать как многомерное психологическое образование, состоящее из когнитивного, эмоционального и позиционного компонентов. Структура представления о будущем инвариантна, как по отношению к задержке психического развития, так и к условиям воспитания.

2. Психологическое содержание компонентов представления о будущем подростков в различной степени обуславливается рядом факторов: особенностями клинико-психологических нарушений при задержке психического развития, условиями воспитания в интернатном учреждении или семье, личностными особенностями: акцентуацией личности, самооценкой и системой ценностных ориентаций.

3. Представление о будущем подростков-сирот характеризуется большей интернальной направленностью, по сравнению с подростками, живущими в семье, которые чаще ориентированы в будущем на помощь со стороны. Негативный психотравмирующий прошлый опыт подростков-сирот обуславливает высокий уровень неосознаваемой тревоги по отношению к будущему.

4. Формирование представлений о будущем у детей с задержкой психического развития возможно при использовании разработанной программы в работе с детьми данной категории.

Научная новизна заключается в том, что расширено представление о содержании сознания подростков с нарушением психического развития,

впервые определена структура и раскрыто психологическое содержание подросткового представления о будущем. Рассмотрена проблема детерминант формирования представления о будущем.

Теоретическая значимость исследования. Выявлены общие и специфические особенности психологического содержания представления о будущем подростков-сирот с задержкой психического развития. Подросток-сирота с задержкой психического развития рассматривается в рамках личностно-ориентированного подхода как субъект, способный управлять психологическим временем своей личности. Научно обоснована программа по формированию представлений о будущем у детей с задержкой психического развития, оставшихся без попечения родителей.

Практическая значимость исследования состоит в том, что выявленные особенности представления о будущем подростков-сирот с задержкой психического развития, позволяют рекомендовать психологам, педагогам и воспитателям детских домов и специальных (коррекционных) школ целенаправленное содержание и методы психолого-педагогической работы по подготовке воспитанников детских домов к самостоятельной жизни и социально-психологической помощи выпускникам на начальных этапах интеграции. Результаты диссертационного исследования могут использоваться в учебном процессе по подготовке специальных педагогов и психологов; а также могут использоваться дефектологами, логопедами в практической деятельности.

Реализация цели и задач исследования осуществлялись с помощью **методов:**

1. Теоретические – анализ психолого-педагогической литературы, систематизация, обобщение;
2. Эмпирические – констатирующий эксперимент, формирующий эксперимент, контрольный эксперимент, тестирование, анкетирование;
3. Методы количественного и качественного анализа.

База исследования: КГУ «Центр поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации города Рудного Управления образования акимата Костанайской области».

Этапы экспериментальной работы. Исследование проводилось в четыре этапа:

1 этап (декабрь 2021 г. – апрель 2022 г.). На этом этапе проанализированы основные положения научной психолого-педагогической и методической литературы по проблеме представления о будущем у детей с задержкой психического развития, оставшихся без попечения родителей.

2 этап (сентябрь 2022 г.). На этом этапе была произведена диагностика по выявлению особенностей представления о будущем у детей с задержкой психического развития, оставшихся без попечения родителей.

3 этап (сентябрь 2022 г. - май 2023 г.). Было разработано и реализовано содержание логопедической работы по выявлению особенностей представления о будущем у детей с задержкой психического развития, оставшихся без попечения родителей.

4 этап (июнь 2023 г. – декабрь 2023 г.). Проведение повторной диагностики. На данном этапе также были проанализированы и обобщены полученные данные экспериментальной работы, произведено текстовое оформление материалов исследования, сформулированы выводы.

Апробация результатов исследования.

Результаты исследования представлены на научно-практических конференциях, проходящих в Профессионально-педагогическом институте Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета: Международных научно-практических конференциях «Инновационные тенденции модернизации педагогического образования в условиях глобализации» (2022 г.) и «Профессия, что всем дает начало: роль педагога в современном образовании» (2023 г.).

Результаты исследования отражены в публикациях.

Структура работы: Выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованных источников, приложений.

ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О БУДУЩЕМ У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ

1.1. Проблема представления о будущем в психологии

Представление о будущем исследуется в психологии в связи с изучением жизненной перспективы в рамках анализа субъективной картины жизненного пути и психологического времени личности.

Для интегративного описания будущего принято использовать ряд понятий: «жизненная ориентация» [42], которая связывается с иерархией форм жизнедеятельности, представленной в сознании человека; «жизненная программа личности» [36] как совокупность магистральных жизненных целей человека; «образ потребного будущего» [68] как совокупность целей жизнедеятельности; «жизненная перспектива» [30] как целостная картина будущего в сложной, противоречивой взаимосвязи прогнозируемых и ожидаемых событий, от которых, по мнению индивида, зависит его социальная ценность и смысл жизни в рамках изучения субъективной картины жизненного пути.

Впервые научное обоснование понятие «временная перспектива» получило в работах К. Левина, который использовал его для описания целостного представления человеком своей прошлой, настоящей и будущей жизни [49, 60]. К. Левин понимал жизненную перспективу как своеобразную самопроекцию человека в будущее, которая отражает всю систему его мотивов и одновременно выходит за пределы наличной мотивационной иерархии. К. Левин первым среди психологов построил пространственно-временную модель, в которой сознание и поведение индивида рассматривалось через призму долговременной перспективы и разносторонних характеристик индивидуального жизненного пространства. Причем в психологическом времени личности он выделял зоны настоящего, ближайшего и отдаленного прошлого и будущего, а в

пространстве - уровни реального и ирреального (основанного на фантазии). Жизненное пространство только что родившегося ребенка не имеет временных измерений, затем в раннем детстве происходит дифференциация психологического прошлого и будущего, однако уровни реальности и фантазии пока не различимы. В дальнейшем происходит разделение как ближайших и отдаленных зон прошлого и будущего, так реальных и желаемых, т.е. возможных лишь в фантазии, событий прошлого и будущего [60].

П. Фресс (Fraisse) [67] ввел понятие «временной кругозор» аналогичное временной перспективе, которое рассматривал как интегративную характеристику развития временных представлений личности, формирующихся в процессе социальной деятельности, которая может быть ориентирована больше на прошлое, настоящее или будущее в зависимости культурных и социальных условий [56]. При исследовании доминирующих временных ориентаций было обнаружено, что ориентация на настоящее отнюдь не подразумевает озабоченность человека только текущим моментом, а, скорее, определяет его заботу о своем прошлом и будущем в равной мере [14].

В последние годы часто проводятся [29] исследования временной перспективы, связанной с будущим человека, так называемой будущей временной перспективе, под которой понимается способность личности действовать в настоящем исходя из предвидения сравнительно отдаленных будущих событий [15]. В этом смысле будущая временная перспектива—это временной порядок ожидаемых личностью в будущем каких-либо событий. Для таких исследований используются традиционные процедуры, типа методики «неоконченных предложений» или «неоконченных рассказов», в которых испытуемые должны завершить предложения, ориентирующие на будущие планы и стремления или завершить рассказы, предполагая будущую перспективу их персонажей [13]. Применяются также и прямые методики, в которых испытуемых

просят назвать десять ожидаемых ими в будущем событий с возможными сроками их реализации [15].

При исследовании временной перспективы было установлено, что на ее диапазон и событийное содержание воздействуют такие факторы, как уровень интеллекта и тревожности личности. В связи с этим анализ временной перспективы личности стал даже применяться в клинической психологии для диагностики психопатологии и выявления эффекта психотерапевтического воздействия [29]. При изучении возрастной динамики будущей временной перспективы Т. Коттл (Cottle T.J.) обнаружил, что при переходе от детства к зрелости последовательно возрастает удельный вес исторического прошлого и будущего в сознании индивида, причем 20-летние испытуемые указывали втрое больший диапазон будущего по сравнению с прошлым, тогда как в более зрелом возрасте это соотношение уравнивалось [15].

В результате исследования будущей временной перспективы был выявлен феномен "нереалистического оптимизма", состоящий в том, что испытуемые, в целом, склонны более высоко оценивать свои личные шансы по сравнению с оценками будущей перспективы сверстников относительно позитивных жизненных событий и значительно ниже — относительно негативных [19]. «Нереалистический оптимизм» рассматривается автором указанной работы как явление, характерное для молодого возраста, что может служить подтверждением и определенным развитием идеи К.Левина относительно развития пространственно-временной структуры сознания личности как последовательной дифференциации с возрастом ее реального и ирреального уровней.

Исследования показали, также, что представление о будущих событиях жизни человека не является чистым феноменом индивидуального сознания, а обусловлено и объективными факторами социальной среды личности, т.к. в сознании членов различных социальных групп обычно представлен определенный временной порядок (своеобразное «расписание») основных событий жизни, и отставание от

этого расписания субъективно рассматривается личностью, как жизненный неуспех [18].

В отечественной психологии интерес к изучению психологического времени личности и жизненного пути человека, представлен в работах С.Л. Рубинштейна, Л.С. Выготского, К.А. Абульхановой-Славской, В.И. Ковалева, А.А. Кроника и др. [1, 2]

Так К. А. Абульханова-Славская [3] предлагает различать психологическую, личностную и жизненную перспективы как три различных явления.

Психологическая перспектива предполагает сознательное мысленное предвидение будущего, его прогнозирование. Эта способность зависит от типов личности. У одних представления о будущем связаны с профессиональным выбором, у других с личностными притязаниями и со своими будущими достижениями, у третьих — с личными устремлениями и потребностями (дружба, любовь, семья). Эти различия обусловлены ценностными ориентациями личности и предпочитаемыми ею сферами жизни. Личностная перспектива — это готовность к будущему в настоящем, установка на трудности в будущем, его неопределенности. Личностная перспектива является показателем зрелости личности, потенциала ее развития, сформировавшейся способности к организации времени. Жизненная перспектива — более емкое и глубокое понятие, включающее совокупность обстоятельств и условий жизни, которые при прочих равных условиях создают личности возможность для оптимального жизненного продвижения [2, 3]. Жизненная перспектива открывается тому, кто сам в настоящем создал систему определенных жизненных отношений, систему опор, которые обладают все возрастающей ценностью. Совокупность этих отношений и есть жизненная позиция, которая целостным образом и определяет будущее личности. Достижение жизненных рубежей способствует и достижению жизненных целей, в известном смысле гарантирует будущее [3]. Способность чувственно-деятельного освоения времени индивидом К.А.

Абульханова-Славская связывает, прежде всего, с тем, что он предвосхищает, организует события, рассматривая их с точки зрения будущего [2].

В ранних работах С.Л. Рубинштейна отражен взгляд на природу времени, предполагающий наличие несводимых друг к другу уровней пространственно-временных отношений [11]. Событийный подход определяет жизненный путь как реализацию, постепенное развертывание жизни субъекта во времени [1].

При этом событиями считают узловые моменты и поворотные этапы жизненного пути индивида, когда с принятием того или иного решения на более или менее длительный срок определяется дальнейший жизненный путь человека [14]. Событие - это момент жизни, который отличается дискретностью, ограниченностью во времени по сравнению с медленно эволюционирующими обстоятельствами жизни [48]. Событие - это любое объективное изменение в условиях жизни индивида, изменение в его поведении, действиях, мыслях, поступках, либо изменение в его внутреннем мире, например, чувствах и переживаниях. [29].

Б.Г. Ананьев [10] использовал в качестве основы для рассмотрения жизненного пути человека - его биографию, причем единицей анализа жизненного пути у него был возраст. Б.Г. Ананьев впервые в отечественной психологии использовал понятие субъективной картины жизненного пути человека, которое впоследствии было определено как психический образ, в котором отражены социально обусловленные пространственно-временные характеристики жизненного пути (прошлого, настоящего и будущего), его этапы, события и их взаимосвязи [7].

Е.И. Головаха и А.А. Кроник в рамках событийного подхода считают вполне правомерным рассмотрение будущих (еще не происшедших) событий жизни в единой реальной связи с прошлыми (уже происшедшими) событиями, и изучение реального взаимообуславливания прошлого, настоящего и будущего в структуре психологического времени личности [29]. В результате, сравнительного анализа временных

отношений личности на различных этапах жизненного пути исследователями был обнаружен своеобразный цикл, который характеризует особенности освоения личностью времени: первоначальное отсутствие контроля над временем в детстве сменяется овладением временной перспективой в зрелом возрасте и вновь сменяется в старости осознанием того, что время не принадлежит человеку [19].

В развитии психолого-педагогической теории жизненного планирования можно выделить два концептуальных подхода.

Один из них определяет жизненный план, как процесс и результат поэтапного принятия решений, посредством которых личность формирует баланс между собственными предпочтениями и потребностями социума, системы разделения труда в обществе [15, 42].

Второй - интерпретирует жизненные планы как процесс формирования индивидуального стиля жизни, отражающий понимание, переживание, намерения, предметные действия в конкретных социальных условиях [43,61].

Перспективу развития будущей жизни, выстроенную человеком исследователи описывают с помощью ряда характеристик [17]. В качестве параметров оценки жизненной перспективы выделяют следующие: «согласованность» или связанность событий жизненного пути причинно-следственными и инструментально-целевыми связями; «продолжительность», или хронологический размах событий будущего; «реалистичность» или разделение реальности и фантазии в субъективных представлениях; «дифференцированность» или разбиение будущего на последовательные этапы; и «оптимистичность» или преобладание позитивных прогнозов над негативными относительно грядущих событий. Наряду с вышеперечисленными характеристиками на основании анализа и обобщения идей отечественных и зарубежных исследователей Т.С. Шляхтин [13] предложил добавить «иерархичность», как выделение в будущей перспективе интегральных целей, промежуточных целей и

целей-задач и «многомерность», т.е. наличие в целях эмоциональных, когнитивных, регулятивных и других компонентов.

Несогласованность жизненной перспективы индивида приводит к возникновению феномена «временной некомпетентности» и влечет за собой низкую субъективную актуальность событий жизни [29]. Увеличение продолжительности жизненной перспективы положительно коррелирует с повышением жизненной удовлетворенности и улучшением состояния здоровья человека. Реалистичность и дифференцированность перспективы характеризуют степень социальной зрелости личности и готовности ее к самостоятельному решению жизненных задач, а оптимистичность планов характеризует социальную интегрированность личности [17]. Данные ряда психологических исследований [30, 41] обнаруживают прямую или опосредованную связь вышеперечисленных параметров будущей временной перспективы с такими личностными характеристиками, как самооценка, локус-контроля, тревожность, импульсивность, Я-концепция.

Представление о будущем, как жизненная перспектива это не раз и навсегда выбранная индивидом стратегия. Представления о будущем как связующее звено между внешним и внутренним психическим миром человека, как результат преломления объективной реальности через призму индивидуального опыта бытия оказывают особенно определяющее влияние на реальное существование человека в переломные моменты его жизни, когда они играют роль ориентиров, с которыми индивид соотносит свои действия.

Каждому качественно новому этапу жизненного пути человека должно соответствовать специфическое содержание перспективы, в которой одни компоненты сохраняют преемственность, а другие - отражают реальные изменения в окружающем мире и самом человеке [30]. В жизни каждого человека возникают критические моменты, приводящие к изменениям жизненной перспективы, в таких ситуациях люди могут перестраивать свои представления о будущем, как в сторону повышения

мотивации достижения, так и в сторону роста чувства опасности и повышения тревожности [38]. Такие ситуации могут возникать в жизни в разное время, однако есть переломные моменты в жизни, когда человек принимает определяющие его будущую судьбу решения, многие из которых требуют либо формирования, либо перестройки жизненной перспективы.

Период юности, совпадающий с окончанием школы, необходимость выбора профессионального пути является одним из первых таких моментов. При переходе от подросткового к юношескому возрасту (13-16 лет) резко возрастает озабоченность своим будущим «Я». В этом возрасте формируется тип личности, потребности которого четко дифференцированы во времени, связаны с отдаленным будущим и содержательно согласованы. В это время происходит формирование осознанного отношения человека к своей достаточно отдаленной жизненной перспективе. Именно в эти годы строится фундамент будущей жизни [21, 30]. Наряду с этим происходит реалистичное планирование собственной жизни, заключающееся в адекватном выборе жизненных целей, способов их реализации, осмысления мотивов, стоящих за поставленными целями, соотношении жизненного плана с индивидуальными способностями и возможностями [18].

Основой для возникновения нового качества планирования будущего служит решение ряда задач развития личности в период юности. Это, во-первых, обретение личной тождественности на основе утверждения в собственных ценностных представлениях, независимости в планировании и принятии решений, смены гедонистических мотивов более отдаленными целями [41]. Во-вторых, профессиональное самоопределение - независимое определение жизненных целей и выбор будущей профессии [53]. В третьих, развитие готовности личности к жизненному самоопределению, что предполагает достаточный уровень развития ценностных представлений, волевой сферы, самостоятельности,

ответственности [27]. Таким образом, в юношеском возрасте возникает психологическая готовность к планированию будущей перспективы.

Итак, накапливая в процессе жизненного пути определенные знания, человек формирует индивидуальный опыт, представление об окружающей действительности, о себе, которые интегрируются в субъективной картине мира. Представление о будущем - суть структурные элементы субъективной картины мира, которые, являясь обобщенными образами действительности, имеют особенные, характерные для каждого человека черты, обусловленные, с одной стороны его социальным статусом, особенностями его личности, жизненного опыта и системой ценностных ориентаций, а с другой, несомненно, уровнем его психического развития.

1.2. Клинико-психологические особенности детей с задержкой психического развития

Актуальность изучения задержки психического развития (ЗПР) связана с тем, что, с одной стороны, увеличивается число детей с выраженной симптоматикой ЗПР, и с другой - обостряются проблемы, связанные с обучением, адаптацией и интеграцией таких детей. Задержка психического развития диагностируется у детей преимущественно к окончанию дошкольного возраста или при поступлении в школу. Типичными проявлениями ЗПР являются снижение общего запаса знаний, ограниченность представлений, слабая выраженность интеллектуальных интересов. ЗПР включает в себя неоднородную группу нарушений, как по этиопатогенезу, так и по проявлениям патологии развития. [68]

В отечественной психологии существует несколько классификаций ЗПР, в основе которых чаще всего лежит этиопатогенетический принцип [22, 23].

Т.А. Власова и М.С. Певзнер выделили две основные формы ЗПР:

1) Обусловленная психическим и психофизическим инфантилизмом (неосложненным и осложненным недоразвитием познавательной

деятельности и речи, где основное место занимает недоразвитие эмоционально-волевой сферы),

2) обусловленная длительным астеническими и церебрастеническими состояниями [22].

В.В. Ковалев (1996) выделяет четыре формы:

1) дизонтогенетическая,

2) энцефалопатическая,

3) связанная с недоразвитием анализаторов (слепота, глухота, недоразвитие речи и др.),

4) культуральная форма, обусловленная ранней социальной депривацией, педагогической запущенностью и др. [57]

К.С. Лебединская [67, 68] предложила классификацию с четырьмя основными вариантами ЗПР:

1) конституционального происхождения,

2) соматогенного происхождения;

3) психогенного происхождения;

4) церебрально-органического происхождения.

В целостной структуре психического дефекта у детей с ЗПР на первый план могут выступать незрелость эмоционально-волевой сферы с неярко выраженными интеллектуальными нарушениями, а также замедленное развитие интеллектуальных процессов. Клинико-психологическая структура каждого варианта ЗПР отличается своеобразным соотношением интеллектуальных и эмоционально-волевых нарушений.

ЗПР конституционального происхождения преобладают у детей с психическим и психофизическим инфантилизмом. Эмоциональная сфера детей с психическим инфантилизмом соответствует более ранней возрастной ступени развития. Их эмоции отличаются яркостью и живостью, наблюдается преобладание эмоциональных реакций в поведении, игровых интересов. Они повышено внушаемы и недостаточно самостоятельны. Особые трудности такие дети испытывают

в начале обучения в школе. Им трудно длительно сосредоточиваться на задании, усидеть на уроке, подчиняться правилам дисциплины.

Незрелость эмоционально-волевой сферы у детей с психофизическим инфантилизмом сочетается интеллектуальной недостаточностью. У них наблюдается преобладание конкретно-образного мышления над абстрактно-логическим. Определенная сформированность мыслительных операций сочетается с неравномерной познавательной активностью, что в целом снижает продуктивность их интеллектуальной деятельности [68]. Установлено, что у детей с конституциональной формой ЗПР преобладает моторный тип памяти [36]. В исследованиях представителей когнитивной психологии доказано соотношение способов восприятия и личностной организацией человека. Недостаточная целенаправленность, повышенная эмоциональность детей с психофизическим инфантилизмом снижает эффективность восприятия предметов [25].

В структуре психического развития детей с соматогенной формой ЗПР, так же как и при психическом инфантилизме, наблюдается эмоциональная незрелость. Однако если в первом случае эмоциональные особенности обусловлены, как правило, незрелостью мозга, то при Соматогенной форме причиной эмоциональной незрелости чаще всего являются длительные хронические заболевания. Частые и продолжительные болезни в значительной степени тормозят развитие активных форм деятельности и способствуют формированию, таких личностных особенностей, как боязливость, робость, тревожность, неуверенность в себе. Постоянная астения при длительных соматических заболеваниях приводит к выраженному снижению работоспособности. У детей наблюдается неустойчивое внимание, снижение объема памяти, нарушение динамики мыслительной деятельности [36].

Неблагоприятные социальные и психологические условия воспитания, нарушение внутри семейных функций и ролей, ранняя материнская депривация приводят к возникновению психогенной форме

задержки психического развития. Наиболее часто эта форма ЗПР встречается у большинства безнадзорных детей и детей-сирот. Характерным признаком психогенной формы ЗПР является нарушение произвольной регуляции поведения: снижение волевых компонентов личности, усиление импульсивности. Ослабленная произвольная регуляция препятствует установлению адекватных межличностных отношений в коллективе сверстников и со взрослыми. У таких детей обычно в значительной мере снижена познавательная активность, что негативно отражается на интеллектуальной продуктивности. Выражено преобладание зрительного и слухового типа памяти [36].

Психотравмирующие условия воспитания приводят к искажению «Я - концепции» и способствуют формированию таких характерологических особенностей, как робость, боязливость, неуверенность. Это проявляется в отсутствии у ребенка инициативы, самостоятельности.

Задержка психического развития церебрально-органического генеза занимает основное место среди всех групп данной аномалии развития. Эта форма отличается большой стойкостью и выраженностью нарушений в сравнении с другими формами ЗПР. Причина возникновения такой задержки - органическое поражение центральной нервной системы на ранних этапах онтогенеза. Интеллектуальная недостаточность в данной группе детей связана главным образом с нарушениями интеллектуальной деятельности, а также и нарушением предпосылок снижения интеллекта, обусловленного остаточными явлениями органического поражения головного мозга вследствие мозговых инфекций и травм [45]. В западной литературе эта форма ЗПР описывается как «ранний детский органический синдром», «минимальная мозговая дисфункция».

Возрастная динамика психического развития детей с ЗПР церебрально-органического генеза определяется как тяжестью поражения ЦНС, так и временем возникновения дефекта. У большинства детей наблюдается замедленный темп созревания психических функций, но менее ярко проявляющийся, чем при умственной отсталости. В

исследованиях клиницистов и психологов подчеркивается сложная иерархия структуры нарушений познавательной деятельности при ЗПР церебрально-органического генеза.

Церебрально-органическая недостаточность определяет структуру психического дефекта и становится очевидной как в нарушении эмоционально-волевой сферы, так и в развитии познавательных процессов. Эмоционально-волевая незрелость представлена в виде так называемого органического инфантилизма. При этом органический инфантилизм проявляется в двух вариантах: 1) по типу психической неустойчивости - с эйфорическим фоном настроения, психомоторной расторможенностью, аффективной лабильностью и 2) по типу психической тормозимости - с пониженным фоном настроения, отсутствием живости и яркости эмоций, робостью и несамостоятельностью [54]. Эмоциональные и личностные нарушения обнаруживают не столько незрелость, сколько психическую дисгармонию. Психический облик таких детей лишь формально схож с обликом детей более младшего возраста. Так подвижность ближе к бестормозности, веселость граничит с дурашливостью, непосредственность отражает не критичность. Таким детям свойственны: примитивность интересов, бедность воображения, отсутствие устойчивой привязанности к взрослым и сверстникам, легкое усвоение неправильных форм поведения. [52].

Ряд авторов отмечает выраженные нарушения темпа восприятия у детей с ЗПР церебрально-органического генеза. Это прослеживается в замедленности процессов приема и переработки сенсорной информации. Кроме того, у подавляющего большинства детей заметны трудности синтеза воспринимаемых объектов, что обусловлено нарушениями интерсенсорной и сенсомоторной интеграцией и координации [10].

Церебральная астения, которая свойственна при ЗПР церебрально-органического генеза, проявляется в повышенной утомляемости, в недоразвитии внимания и памяти. В сравнении с другими формами здесь наблюдается выраженное недоразвитие таких свойств, как устойчивость,

точность и распределение внимания. Разнообразные нарушения фиксируются и при исследовании памяти: повышенная заторможенность следов памяти и внутренней интерференции, уменьшение объема памяти и скорости запоминания.

Дифференцировано подойти к анализу структуры дефекта познавательной деятельности у детей с ЗПР церебрально-органического генеза позволяют нейропсихологические исследования [69]. У детей с ЗПР при незначительном церебрально-органическом поражении мозга в основе дефекта лежит нейродинамическая недостаточность, связанная в первую очередь с истощаемостью психических функций. При выраженном органическом поражении мозга прослеживаются более грубые нейродинамические расстройства, выражающиеся в инертности психических процессов. Кроме того, наблюдается первичная дефицитарность отдельных корковых и подкорковых функций. У детей отмечается определенная парциальность, мозаичность нарушений отдельных корковых функций [68].

Одной из специфических характеристик детей с органической формой ЗПР является низкая успешность школьного обучения. Видимо, этим обусловлена замена в Международной классификации болезней 10 пересмотра (МКБ-10) термина «задержка психического развития» на «специфические расстройства развития школьных навыков» (СРРШН) [22].

В нейропсихологических исследованиях неуспевающих школьников были выделены две причины недостаточной сформированности некоторых функциональных психических систем ребенка. Одна из них, как считают Ю.В. Микадзе и Н.К. Корсакова [14] характеризует «иррегулярность» психического развития, означающую отклонение от нормального развития, а также неравномерность в развитии психических функций. Выявленная «иррегулярность» возникает в силу индивидуальных особенностей онтогенеза ребенка, но при этом не связана с какой-либо патологией мозга или психики ребенка. Вторая причина

неуспеваемости заключается в «минимальных мозговых дисфункциях», приводящих к изменениям функционирования отдельных мозговых структур или мозга в целом.

В настоящее время спектр изучения психологии детей с ЗПР разного генеза значительно расширился и охватывает интеллектуальные, мотивационные, рефлексивные, коммуникативные, а также нравственные особенности [13].

1.3. Представление о будущем у детей и подростков, воспитывающихся в условиях материнской депривации

Подростковый возраст - последний период пребывания детей, оставшихся без попечения родителей в учреждениях интернатного типа. В дальнейшем они вступают в самостоятельную жизнь, и часто не готовы к лишению привычных опеки и образа жизни. Поэтому изучение содержания представления о будущем у 14-15 летних выпускников интерната особенно важно. Рассмотрим особенности развития личности ребенка воспитывающегося вне семьи.

И. Лангмейер и З. Матейчек психической депривацией называют психическое состояние, возникшее в результате таких жизненных ситуаций, где субъекту не предоставляется возможности для удовлетворения некоторых его основных (жизненных) психических потребностей в достаточной мере и в течение достаточно длительного времени [66].

С помощью многочисленных исследований выявлено, что психическая депривация в детском возрасте отражается на развитии интеллектуальной сферы, эмоционально-потребностной сферы, произвольного поведения и взаимоотношений с окружающими, эмпатии и самосознания [14]. Разнообразие представлений данной проблемы вызвано и сложностью объекта исследования, и различием методологических подходов.

В представлениях депривации [5] личность ребенка, воспитывающегося вне семьи, рассматривается как особое качество человека, интегрирующее его нужды, инстинкты, влечения и надежды.

Развитие «человека нуждающегося» идет через конфликты, разворачивающиеся одновременно во внешнем и внутреннем планах. Во внешнем - между личностью и обществом, во внутреннем - между тремя структурами личности: Сверх-«Я» (социальные нормы, запреты, цензура совести), «Я» (осознаваемый мир личности), «Оно» (неосознаваемые, нереализованные и подавленные влечением) [14]. Поэтому, закономерности развития личности ребенка, утратившего семью, выводятся из исследования динамики и удовлетворения различных потребностей и мотивов. Таким образом, депривация как особое психическое состояние ребенка, возникающее в результате длительного ограничения основных психических потребностей в условиях интернатного учреждения, выделяется в качестве личностной доминанты.

По представлениям Л.С. Выготского [28], Л.И. Божович [14] детерминанты психического развития личности ребенка, утратившего семью, находятся не внутри организма и личности, а вне его - в ситуации социального взаимодействия с другими людьми, прежде всего с взрослыми. В ходе общения и совместной деятельности в условиях интернатного учреждения ребенком не просто усваиваются образцы социального поведения, но и формируются основные психологические структуры, определяющие в дальнейшем все течение психических процессов личности детей, лишенных родительского попечения. «Всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцене дважды, в двух планах, сначала - социальном, потом - психологическом, сперва - между людьми, как категория интерпсихическая, затем - внутри ребенка, как категория интрапсихическая. Переход извне внутрь трансформирует сам процесс, изменяет его структуру и функции. За всеми высшими функциями, их отношениями генетически стоят социальные отношения, реальные отношения людей».

Термином «социальная ситуация» обозначается то особое сочетание внешних условий и внутренних процессов развития ребенка-сироты, которое является типичным для каждого возрастного этапа и обуславливает динамику психического развития на протяжении соответствующего возрастного периода, а так же новые, качественно своеобразные психологические образования, возникающие к его концу. За единицу социальной ситуации Л.С. Выготский принял переживания ребенка, утратившего семью. Под переживаниями он понимал такую единицу, в которой в непрерывном единстве представлены, с одной стороны, среда, то есть то, что переживается ребенком, с другой стороны, - субъект, то есть то, что вносит в это переживание сам ребенок и что определяется уже достигнутым им ранее уровнем психического развития. Понятие «социальная ситуация развития» было использовано Л.И. Божович для анализа возрастных закономерностей формирования личности. Вслед за Л.С. Выготским она обозначала этим термином то особое сочетание внутренних процессов развития внешних условий, которое является типичным для каждого возрастного этапа и обуславливает и динамику психического развития на протяжении соответствующего возрастного периода и новые качественные образования, возникающие к его концу [14].

Итак, с точки зрения Л.С. Выготского и Л.И. Божович, чтобы понять, какое именно воздействие оказывает среда на ребенка, утратившего семью, и как определяется ход его развития, необходимо в первую очередь понять характер переживаний ребенка и характер его отношения к среде.

В представлениях об искаженной структуре самосознания И.В. Дубровиной М.И. Лисиной, В.С. Мухиной, А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых, личность ребенка, оставшегося без попечения родителей, рассматривается с позиций становления его самосознания [42].

Определяя структуру самосознания, исследователи выделяют пять звеньев:

- притязание на признание своего «Я», собственного имени, внутренней психической сущности, внешних физических данных;
- притязание на социальное признание;
- половая идентификация;
- психологическое время личности;
- социальное пространство личности (самость личности, долг и права среди людей).

Специфические особенности самосознания личности ребенка-сироты состоят в том, что воспитанники интернатных учреждений зачастую не знают и не принимают себя как личность. Вследствие формирования неадекватных социальных ожиданий, они, как правило, ориентируются на признание в своей среде через физическую силу, агрессию и асоциальные формы поведения. Нарушения половой идентификации воспитанников интернатных учреждений возникают по причине преобладания женщин среди педагогов и персонала, а так же группового «Мы», базируясь на котором не дифференцируются личные права и обязанности. Проживание по групповому нравственному нормативу, ориентация на групповую совесть и поруку откладывают определенный отпечаток на самознании детей. У воспитанников детских домов и интернатов не развивается ответственное отношение к собственному времени жизни.

Несмотря на многообразие подходов к определению специфических особенностей психического развития детей-сирот, общим для всех представлений является признание качественно иного характера личностного развития детей, а не отставания или задержки психического развития, описываемых ранее в науке.

Научной интерпретацией особенностей развития личности ребенка, утратившего семью, занимались многие исследователи: И. Лангмейер и З. Матейчек [66] исследовали психическую депривацию, В.С. Манова-Томова, Г.Д. Пирьев и др. [88] описали девиации поведения детей и особенности их психологической реабилитации, М. Мид [63] изучал

проблему в аспекте этнографии детства. М. Монтессори [55] анализировала влияние «свободного воспитания» на воспитанников домов ребенка, М. Раттер [19] исследовал аномалии психического развития детей, воспитывающихся без родительского попечения, Р. Спитца [37] описал синдром госпитализма, А. Фрейд с позиций психоанализа выявила механизмы психологической защиты личности ребенка, оставшегося без попечения родителей. Однако все эти авторы, базируясь на различных методологических подходах, отмечают, что в условиях отсутствия семейного окружения и воспитания в детских учреждениях интернатного типа формируется личность с неразвитой способностью соотнести свое настоящее, прошлое и будущее со всеми целями, ценностными ориентациями и возможностями [50].

В работах отечественных исследователей И.В. Дубровиной, В.С. Мухиной, А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых, [42] проводивших исследование личности детей, воспитывающихся вне семьи, существенно развито это положение и доказано, что временная транспектива коррелирует с ответственностью личности за собственное будущее. Авторы делают вывод, что в условиях неблагополучной семьи или детского учреждения интернатного типа, чаще всего, формируется депривированная личность с низким уровнем ответственности по отношению к собственному времени жизни, что обусловлено эмоциональным неблагополучием и тревогой по поводу прошлого, настоящего и будущего, которые типично представлены в сознании детей.

И.В. Дубровина и др. [10] в рамках изучения уровня развития самосознания 14-15 летних выпускников интерната исследовали одно из важнейших психологических новообразований подросткового возраста - «обращенность в будущее» [14, стр. 374]. Изучение этой особенности юношества проливает свет, с одной стороны, на более широкую проблему становления временной перспективы личности, как существеннейшей ее характеристики, а с другой стороны, - на процесс профессионального

самоопределения, сравнительно более узкий, на чрезвычайно практически более значимый в этом возрасте момент личностного развития.

И.В. Дубровина [10] сравнивала временные перспективы школьников и воспитанников интерната, чтобы выяснить как влияет специфическая социальная ситуация подростков оставшихся без попечения родителей на их временную перспективу и профессиональное самоопределение. Группы подростков отличает не только то, что одни учатся в школе, а другие в учреждении интернатного типа, но и те неодинаковые места, которые занимают они в системе доступных им общественных отношений .

Перед подростками, завершающими обучение в 8 классе школы-интерната, стоят вопросы выбора пути и завершения среднего образования, но эти пути явно ограничены. Ответы детей, воспитывающихся в интернате, естественно, отражают неблагоприятную семейную обстановку. Подростки, воспитывающиеся в интернате не указывают конкретную профессию в отличие от школьников, которые чаще ориентированы на содержательный аспект выбираемой профессии, и не задумываются о ее материальной стороне, т.е. подростки-сироты демонстрирует более практическое отношение к вопросу выбора профессии.

У подростков-сирот в представлении о будущем слабо представлена группа мотивов, связанных с развитием собственной личности и собственного «я» [42, 43]. Показано, что у детей, воспитывающихся вне семьи, отсутствуют мотивы и представления, связанные не только с будущим, но и с прошлым, они живут сегодняшним днем, настоящим временем, более того отсутствие четких представлений о «прошлом» препятствует становлению перспективы будущего. И.В. Дубровина делает вывод, что детям, обучающимся в интернате необходимо рассказывать об их прошлом, так как иначе у них, формируется особая внутренняя позиция, выражающаяся в слабой ориентированности на будущее.

И.В. Дубровина, Э.А. Минкова, М.К. Бардышевская [42] исследовали особенности психологического времени у детей, воспитывающихся в детском доме. Выявлено, что часть детей считает, что они вообще никогда не были маленькими. Для них воспоминания и представления о себе маленьком не связываются с особенностями их детского облика, с эмоциональными состояниями и поведенческими проявлениями, характерными для маленьких детей, а также с предметным окружением и деятельностью. Получается, что в детском доме формируется некий параллельный реальному мир, состоящий из образов утраченных родителей, который оказывает определенное влияние на психическое развитие детей. Неотреагированное горе потери родителей, чувство вины за трудности, которые дети «доставляют» взрослым деформируют поведение и личность ребенка.

Дети в детском доме не живут полноценно настоящим, они не могут представить, как можно чего-то хотеть, особенно чего нет, не могут ответить на простейшие вопросы: «Что тебе нравится? Что ты любишь?» [42, 43]. У них отсутствует какое-либо отношение к условиям своей жизни, они не в состоянии рассказать, что делали полчаса назад, не знают, что будут делать дальше. Все это позволяет утверждать, что у них не развит временной план. Им трудно составлять планы на будущее, потому что не умеют фантазировать, мечтать, к чему-то стремиться. Их желания отражают, в основном, сиюминутные потребности, часто отражающие дисциплинарное содержание их жизни (хорошо одеваться, быстро есть и т.д.).

Отсутствие постоянного общения с одним и тем же взрослым «лишает» воспитанников детского дома прошлого, поскольку они не могут узнать какими они были в детстве, и оценить свой прошлый опыт. Все это препятствует формированию у них адекватных представлений о будущем [63].

Поэтому дети в детских домах живут сегодняшним днем, не накапливают личного опыта, у них даже наблюдается феномен

«отвержения своего опыта» - когда отдельные эпизоды жизни не становятся событиями их жизни, не присваиваются ими и не входят в их психологический опыт. Это, конечно, препятствует развитию адекватного самосознания, формированию потребности достижений, и адекватной самооценки [67].

М.А. Хациева изучала педагогические условия формирования жизненных планов подростков-воспитанников детских домов семейного типа, в которые включала: подбор и подготовку родителей и воспитателей, моделирование условий семейного общения, до профессиональную подготовку подростков-воспитанников [51]. Она рассматривала формирование жизненных планов, как один из важнейших механизмов самоопределения личности, действие которого связано с выявлением наиболее значимых и психологически характерных для личности ориентиров жизни, рассчитанных на перспективу и реализующихся одновременно с практическим освоением детьми, утратившим опеку родителей, социального опыта. При этом существенна не только сама по себе мыслимая временная перспектива как некий когнитивный план будущей жизни, но и то, какое место он занимает в системе развивающейся личности подростка [52]. Результаты исследования свидетельствуют, что педагогическое руководство формированием жизненного плана эффективно лишь в том случае, если воспитательное взаимодействие с подростком строится как с сознательным, самоопределяющимся, самореализующимся, самоутверждающимся субъектом. Если условия для такого взаимодействия создаются в детских домах, то формирование жизненных планов может использоваться как эффективное средство социализации детей, оставшихся без родителей.

Н.Н. Толстых [43] рассматривал формирование жизненной перспективы и жизненного плана у учащихся 3-8 классов средней школы.

Он опирался на утверждение Л.С. Выготского, что роль целевой регуляции, включающей отдаленные жизненные планы, в общем контексте развития личности заключается, во-первых, в том, что

жизненные планы как определенная система приспособления к окружающей действительности впервые осознается человеком в подростковом возрасте, а во-вторых, в том, что этот план является внешним коррелятом сложнейшего процесса овладения ребенком своим внутренним миром, оформления его личности и мировоззрения [28]. Н.Н. Толстых использовал для изучения становления жизненной перспективы и отношения к будущему школьников неструктурированную беседу и методику Ж. Нюттена [13], и выявил, что ученики 7-8 классов воспринимают свою сегодняшнюю, настоящую жизнь, прежде всего в связи с будущим.

Известно, что ранее Л.И. Божович [14] сформулировала критерии определения границы среднего и старшего возраста ребенка на основе характера его отношения к будущему и провела эту границу между 8 и 9 классами. По ее мнению школьники с 15 лет начинают смотреть «на настоящее с позиции будущего». Н.Н. Толстых выявил, что с 70-х до 90-х годов XX столетия произошло снижение возраста возникновения «аффективного центра» внутренней позиции старшеклассников до 13 лет, и связал этот процесс с особенностями переходного времени.

Е.В. Некрасова [37] изучала особенности осознания времени собственной жизни в возрасте раннего юношества в связи с особенностями воспитания на примере воспитанников ВТК (воспитательно-трудовой колонии), которые ранее воспитывались в детских домах и в школах-интернатах, в сравнении с юношами, проживающими в социально благополучных семьях. Выявлено, что для воспитанников ВТК в модели будущего на первом месте стоит счастливая семейная жизнь, жизнь, полная удовольствий и развлечений, меркантильные и карьеристские планы. В будущем воспитанников ВТК, в отличие от благополучных старшеклассников значительно реже встречается представление о себе, как об активном самостоятельном субъекте, и в целом, их представление о будущем менее насыщено и дифференцировано. Профессиональные планы воспитанников ВТК более

размыты, менее реальны, не связаны с реальными способностями и возможностями подростков. В целом, выявлено «замыкание» на настоящем, и неумение связывать актуальные события с представлениями о будущем у социально неблагополучных подростков,

Е.П. Тимошенко [41] сравнивал психологическое время личности в структуре самосознания шестилетнего ребенка, воспитывающегося в семье и в учреждениях интернатного типа. Психологическое время личности начинает формироваться в структуре самосознания, складываясь из отрывочного прошлого и будущего, нерасчлененного настоящего, которые в последующем превращаются в системное прошлое и будущее, а также более структурированное настоящее. Оказалось, что у ребенка из семьи психологическое время личности более цельное и системное. Т.е. прошлое таких детей является неотъемлемым звеном их жизненного пути, воспоминания связаны с определенной деятельностью, явно выражено эмоциональное отношение к себе. В психологическом настоящем выделена ориентация на продуктивные виды деятельности, а в предполагаемом будущем - на отдаленные перспективы, связанные с профессиональной деятельностью.

Из вышесказанного следует, что накоплен определенный объем информации об особенностях содержания представления о будущем подростков-сирот и подростков, живущих в семье. Однако, исследования проводились данные получены достаточно давно (в 80-90-х годах прошлого столетия) и требуют обновления. Кроме того, не удалось найти исследований, посвященных изучению особенностей представления о будущем детей оставшихся без попечения родителей задержкой психического развития.

Итак, подростковый возраст - последний период пребывания детей, оставшихся без попечения родителей, в учреждениях интернатного типа. В дальнейшем они вступают в самостоятельную жизнь, и часто не готовы к лишению привычных опеки и образа жизни. Задержка психического развития специализирует и значительно осложняет адаптационные

возможности детей оставшихся без попечения родителей в ситуации столкновения с реальной жизнью после выпуска из детского дома. Поэтому проблема успешного перехода к самостоятельной жизни подростков-сирот с задержкой психического развития их успешной адаптации в социуме и достижения приемлемого качества жизни является особенно острой. Существующая практика подготовки выпускников специальных детских домов к организации самостоятельной жизни, к сожалению, этой проблемы не решает.

Уровень готовности подростков-сирот к радикальным изменениям в жизни, а именно к выбору профессии, учебного заведения, где они будут обучаться этой профессии, перемене места жительства, связанного с выпуском из детского дома, во многом определяется психологическим содержанием их представлением о будущем. Дифференцированность, смысловая согласованность и реалистичность представления о будущем, несомненно, облегчит адаптацию подростков сирот к самостоятельной жизни а, следовательно, и их интеграцию в большом социуме.

Поэтому актуальность исследования определяется необходимостью изучения особенностей представления о будущем детей оставшихся без попечения родителей с задержкой психического развития в сравнении с их сверстниками, воспитывающимися в семье. Это позволит определить «проблемные зоны» будущей интеграции, и адресно направить психологическую помощь и поддержку в процессе подготовки таких подростков к самостоятельной жизни, а также использовать полученные данные при решении проблем, возникающих сразу после выпуска из детского дома.

Выводы по главе 1

Накапливая в процессе жизненного пути определенные знания, человек формирует индивидуальный опыт, представление об окружающей действительности, о себе, которые интегрируются в субъективной картине

мира. Представление о будущем - суть структурные элементы субъективной картины мира, которые, являясь обобщенными образами действительности, имеют особенные, характерные для каждого человека черты, обусловленные, с одной стороны его социальным статусом, особенностями его личности, жизненного опыта и системой ценностных ориентаций, а с другой, несомненно, уровнем его психического развития.

В настоящее время спектр изучения психологии детей с ЗПР разного генеза значительно расширился и охватывает интеллектуальные, мотивационные, рефлексивные, коммуникативные, а также нравственные особенности.

Уровень готовности подростков-сирот к радикальным изменениям в жизни, а именно к выбору профессии, учебного заведения, где они будут обучаться этой профессии, перемене места жительства, связанного с выпуском из детского дома, во многом определяется психологическим содержанием их представлением о будущем. Дифференцированность, смысловая согласованность и реалистичность представления о будущем, несомненно, облегчит адаптацию подростков сирот к самостоятельной жизни а, следовательно, и их интеграцию в большом социуме.

Поэтому актуальность исследования определяется необходимостью изучения особенностей представления о будущем подростков-сирот с задержкой психического развития в сравнении с их сверстниками, воспитывающимися в семье. Это позволит определить «проблемные зоны» будущей интеграции, и адресно направить психологическую помощь и поддержку в процессе подготовки таких подростков к самостоятельной жизни, а также использовать полученные данные при решении проблем, возникающих сразу после выпуска из детского дома.

ГЛАВА 2 ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О БУДУЩЕМ У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ

2.1. Изучение представления о будущем у подростков-сирот с задержкой психического развития, оставшихся без попечения родителей

В эксперименте приняли участие 30 детей с задержкой психического развития (ЗПР), оставшиеся без попечения родителей.

В таблице 1 представлена характеристика объекта исследования.

Таблица 1- Характеристика объекта исследования

Социальный статус Уровень психического развития	Подростки, воспитывающиеся в учреждениях интернатного типа (Экспериментальная группа)
Задержка психического развития (ЗПР)	1 группа (30 чел.)

Экспериментальной базой послужили: КГУ «Центр поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации города Рудного Управления образования акимата Костанайской области».

Исследование проводилось в несколько этапов. На первом этапе использовался биографический метод. Второй этап был посвящен беседе и наблюдению. На третьем этапе проведена психологическая диагностика представления о будущем с использованием экспериментально-психологических методик.

Психодиагностическое исследование было организовано в соответствии с реальными возможностями испытуемых. Исследование подростков с ЗПР проводилось либо индивидуально, либо в малых группах (по 2-3 человека), в случае необходимости носило дозированный,

порционный характер. В процессе диагностики постоянно контролировалась степень понимания испытуемыми сущности предлагаемых заданий.

При сборе эмпирического материала особое внимание уделялось формированию заинтересованного и доверительного отношения испытуемых к исследованию и к экспериментатору, соблюдался принцип конфиденциальности.

Для администрации и преподавателей школ, воспитателей детских домов были подготовлены отчеты о проведенном исследовании. Его результаты обсуждены на Педагогических Советах, проведены индивидуальные консультации заинтересованных учеников, преподавателей, воспитателей, родителей или лиц их заменяющих.

В исследовании были использованы следующие методы: биографический метод, метод наблюдения, метод беседы, метод статистической обработки данных. Экспериментально-психологические методики: «Психологическая автобиография» Л.Ф. Бурлачука с модифицированной обработкой данных, «незаконченные предложения» Сакса и Леви, семантический дифференциал Ч. Осгуда, методика Г. Шмишека, методика определения самооценки по Дембо-Рубинштейн, методика определения ценностных ориентаций М. Рокича.

Биографический метод применялся в двух вариантах. Первый вариант основывался на изучении личных дел подростков, их биографии, медицинского анамнеза и давал основание для формирования групп испытуемых. В качестве второго варианта применялась методика «Психологическая автобиография», которая описана ниже.

Метод наблюдения применялся на протяжении всего обследования и позволял по поведению подростка и особенностям его взаимодействия с экспериментатором и сверстниками во время проведения исследования делать выводы об усталости испытуемых, о необходимости отдыха или смены рода деятельности.

Метод беседы имел несколько вариантов. На начальном этапе исследования метод беседы применялся для сбора психологического анамнеза испытуемых. Беседы проводились с психологами, учителями, воспитателями и другими взрослыми, владеющими информацией об испытуемых. Наряду с этим беседа проводилась и с каждым испытуемым - для установления контакта и создания атмосферы доверия и безопасности.

На диагностическом этапе исследования беседа с каждым испытуемым проводилась в форме стандартизированного интервью. За основу принималась методика «Психологическая автобиография», которая имеет достоинства индивидуально ориентированного анамнеза и в то же время позволяет обобщить результаты исследования значительного количества испытуемых и вывести групповые закономерности.

На заключительном этапе метод беседы применялся для информирования и консультирования всех заинтересованных лиц о результатах проведенного исследования с обязательным соблюдением этических принципов.

Методика «Психологическая автобиография» (ПБ) Л.Ф. Бурлачука [17] , позволила оценить ситуационные особенности жизненного пути испытуемых и выявить особенности восприятия ими наиболее важных событий в своей жизни. «Психологическую автобиографию» относят к методикам событийно-биографического подхода.

Испытуемым предлагалось перечислить самые важные, с их точки зрения, события прошедшей и будущей жизни. Количество событий не ограничивалось. Затем испытуемых просили дать качественную оценку каждому событию, выразив свое отношение к нему в баллах, оценивая вес радостных событий от +1 до +5, а грустных — от -1 до -5, и указать примерную дату событий (приложение 1). По результатам исследования определялось количество радостных, грустных, прошедших, будущих событий и событий в целом, выявлялся их суммарный «вес», т.е. сила воздействия событий, проводился содержательный анализ событий.

Определялись среднее время антиципации и ретроспекции, характеризующие время осуществления событий. В соответствии с полученными количественными показателями анализировались следующие параметры:

-продуктивность воспроизведения образов жизненного пути

-оценка события испытуемым (значимость для него тех или иных жизненных событий, их желательность-нежелательность, степень их влияния, среднее время антиципации и ретроспекции)

-содержательная характеристика события (тип и вид значимых событий, частота их встречаемости)

Авторами методики [17] выделяются следующие типы событий:

I. Биологический тип (например: травма, рождение ребенка).

II. Личностно-психологический тип (например: выбор жизненного пути, события, связанные с использованием свободного времени).

III. Тип событий, относящихся к изменениям физической среды (например, землетрясение, полет).

IV. Тип событий, относящихся к изменениям социальной среды, (например, вступление в брак).

Выделяемые авторами виды событий охватывают следующие жизненные сферы: родительская семья, брак, дети, место жительства, здоровье, «Я», общество, межличностные отношения, материальное положение, учеба, работа, природа.

Обработка результатов исследования по методике «Психологическая автобиография» проводилась в модифицированном виде. Для того чтобы получить возможность отделить предполагаемые будущие события от уже произошедших, прошлых событий и иметь возможность отдельно изучить и сравнить количественные и содержательные характеристики прошлых и будущих событий, анализ результатов исследования проводился отдельно по «прошлому» и «будущему». (В оригинале - авторы методики проводят содержательный анализ всех событий вместе, не отделяя прошлые события

от будущих). Модифицированная обработка данных позволила не только анализировать событийное прошлое отдельно от событийного будущего испытуемых, но и выявить степень обусловленности представления о будущем прошлым жизненным опытом испытуемых, актуализированным в момент изучения предполагаемого будущего.

Методика «незаконченные предложения» (НП) Д. Сакс, Р. Леви [63] модифицированный вариант. Это традиционная проективная методика изучения будущей временной перспективы [44], Методика позволила выявить систему отношений испытуемых, в том числе и скрывааемых, к предполагаемому будущему и его содержание в психологическом пространстве, свободном от ограничений, которые бывают при ответах на вопросы анкет. Достоинство данной методики состоит в спонтанности высказываний испытуемых, при этом информативным для исследователя является как то, о чем упоминают, так и то о чем не упоминают испытуемые.

Подросткам предлагалось продолжить следующие предложения, связанные с представлением о будущем.

Думаю, что мое будущее...

В будущем мне поможет...

Будущее кажется мне...

Моя наибольшая слабость заключается в том, что...

В будущем мне может помешать...

Больше всего я хотел бы в жизни...

Думаю, что я достаточно способен, чтобы...

В будущем я обязательно стану...

Обработка результатов исследования проводилась по следующим показателям: «образ будущего» (1, 3), «цели в будущем» (6, 8), «субъективные способности» (7), «возможные помехи в будущем» (4, 5), «предполагаемая помощь в будущем» (2)

Полученные данные обрабатывались с помощью контент-анализа, т.е. выявлялись смысловые единицы в ответах испытуемых, по каждому показателю, частота встречаемости которых и учитывалась в интерпретации: результатов.

Семантический дифференциал (СД) Ч. Осгуда один из методов экспериментальной психосемантики, который изучает значения, как важнейшие составные части психического отражения и внутреннего мира личности [12]. СД позволяет исследовать установочные, мотивационно-эмоциональные значения для личности дифференцируемого понятия. Отношение человека биполярно, имеет разную интенсивность и потенциально опосредует собой какое-либо оценочное поведение. Отношение человека является элементом семантической структуры личности и поэтому может быть измерено при помощи СД.

В методике СД процесс описания исследуемого объекта рассматривается как помещение его в экспериментальный континуум, определяемый парой антонимичных терминов. Экспериментальные континуумы используются для построения семантического пространства, в котором оцениваются аффективные значения любого объекта. В исследованиях с помощью СД таким пространством является трехмерное пространство, где его координаты образованы ортогональными факторами: «оценка», «сила», «активность», совместный анализ которых позволяет выяснить аффективную окраску дифференцируемого понятия,

В исследовании испытуемым предлагалось описать понятия «мое будущее», пользуясь набором шкал, составленных Ч. Осгудом [58]. Полученные данные позволили проанализировать неосознаваемое отношение испытуемых к своему будущему.

Методика определения акцентуации личности (опросник Г. Шмишека) [11]. Теоретической основой методики является концепция «акцентуированных личностей» К. Леонгарда, который предложил черты личности разделить на основные и дополнительные. Основные черты

составляют стержень, «ядро» личности. В случае яркой выраженности основные черты становятся акцентуациями личности. Соответственно, личности, у которых основные черты ярко выражены, названы К. Леонгардом акцентуированными.

В нашей стране большее распространение получила классификация акцентуаций характера А.Е. Личко [66]. А.А. Реан [20], анализируя обе классификации, пришел к выводу, что обе типологии в большей части характеризуют именно личность в различных ее аспектах, и предлагает в равной степени и в равном значении использовать оба термина «акцентуированная личность» и «акцентуация характера». Опросник Г. Шмишека был выбран потому, что он имеет меньшее число вопросов и его применение требовало меньшего количества времени, и не приводило к утомлению испытуемых.

Методика определения ценностных ориентаций (ЦО) М. Рокича считается наиболее методически обоснованным направлением исследования ценностных представлений и используется для выявления системы ценностных ориентаций личности, составляющей основу отношений человека к миру, людям и себе и регулирующих направление активности личности. Ценность М. Рокич определяет как устойчивое убеждение в том, что определенный способ поведения или конечная цель существования предпочтительнее с личной или социальной точки зрения, чем противоположный или обратный им способ поведения, либо конечная цель существования. М. Рокич различает два класса ценностей: терминальные и инструментальные. Терминальные ценности он определяет как убеждения в том, что какая-то конечная цель индивидуального существования с личной и общественной точек зрения заслуживает того, чтобы к ней стремиться. Инструментальные ценности - как убеждения в том, что определенный образ действий (например, честность, рационализм) с личной и общественной точек зрения является предпочтительным в любых ситуациях. Для диагностики индивидуальных

иерархий ценностей М. Рокич разработал метод прямого ранжирования ценностей, сгруппированных в два списка - терминальных и инструментальных ценностей. Методика М. Рокича уже в 70-е гг. прошлого столетия была адаптирована А. Гоштаутасом, А.А. Семеновым и В.А. Ядовым в ИСЭП АН СССР [74].

Процедура проведения исследования заключалась в том, что каждому участнику исследования предлагалось проранжировать по степени значимости для них на данный момент два списка ценностей, (каждый содержит по 18 единиц): ценности-цели («терминальные ценности») и ценности-средства («инструментальные ценности»). Другими словами, испытуемые должны показать, на какие цели они ориентируются сейчас и какими средствами они добиваются или собираются добиваться их. При анализе иерархий ценностей, обращалось внимание на их группировку испытуемым в содержательные блоки по разным основаниям. Это позволило проанализировать субъективную структуру системы ценностных ориентаций испытуемого или группы испытуемых.

Методика определения самооценки Т.В. Дембо, С.Л. Рубинштейн [23] позволяет исследовать самооценку испытуемых. В данном исследовании подросткам предлагалось оценить себя по следующим показателям: красота, здоровье, доброта, воля, сообразительность, память, общительность и отзывчивость. Методика проста в проведении, понятна испытуемым с ЗПР, вызывает у них положительные эмоции [14, 28].

Метод статистической обработки данных. Все эмпирические результаты, полученные в ходе психологического диагностирования, обрабатывались методами описательной статистики [44]. Для каждой из экспериментальных и контрольных групп обследованных вычислялись средние значения и стандартные отклонения по всем психодиагностическим показателям отдельно. Оценка качественных результатов проводилась с помощью факторного и кластерного анализа. Для выявления статистически достоверных различий между группами

использовался t-критерий Стьюдента. Уровень статистической значимости различий принимался $p < 0,5$ [29]. Для определения статистически значимых взаимосвязей между переменными применялся корреляционный анализ с использованием коэффициента линейной корреляции Пирсона. Интегральные показатели представлений о будущем выявлялись на основании результатов факторного и кластерного анализа. Надежность и достоверность результатов исследования обеспечивалась применением методик, адекватных поставленным целям и задачам, подбором репрезентативной выборки испытуемых и использованием в обработке экспериментального материала методов математической статистики.

В главе представляются результаты собственного экспериментального исследования представления о прошлом и будущем подростков с задержкой психического развития и воспитывающихся в учреждениях интернатного типа и в семье.

После первичной обработки данных исследования всех групп испытуемых с помощью контент-анализа и методов описательной математической статистики, корреляционного, факторного и кластерного анализа и, стало очевидным, что представление о будущем всех подростков представляет собой многомерное образование, в котором выделяются три компонента когнитивный, эмоциональный и позиционный.

Когнитивный компонент это определенная мысленная конструкция, складывающаяся из круга и иерархии понятий, используемых испытуемыми при описании субъективного будущего. Эмоциональный компонент включает в себя - оценку субъективного будущего (позитивную, негативную либо неопределенную), и аффективное отношение к будущему, характеризующее значимость будущего для испытуемых. Позиционный компонент - суть способ сопоставления испытуемыми себя с будущим, т.е. декларируемые подростками интернальность или экстернальность в будущем. Содержание компонентов

будущего обуславливается как формой нарушения психического развития, так и условиями воспитания подростков.

Поэтому представление результатов исследования проводится для каждой из групп по следующей схеме:

- 1.1. представление о будущем (когнитивный, эмоциональный и позиционный компоненты и их взаимосвязь);
- 1.2. событийное прошлое испытуемых и его влияние на событийное будущее;
- 1.3. обусловленность представления о будущем личностными особенностями и системой ценностных ориентаций.

Когнитивный компонент представления о будущем подростков-сирот с ЗПР определяется кругом понятий, используемых испытуемыми в ответах по методике «Незаконченные предложения» (НП) и «Психологической автобиографии» (ПБ), и складывается из когнитивных составляющих «образа будущего», «целей в будущем», «субъективных способностей», «возможные помехи в будущем», «предполагаемая помощь в будущем», а также из видов событий «событийного будущего» подростков.

В таблице 2 представлено содержание «образа будущего» и частота встречаемости его аспектов в процентах от количества человек в группе подростков-сирот с ЗПР.

Таблица 2 - Содержание «образа будущего» подростков-сирот с задержкой психического развития

Составляющие образа	Содержание	% ответов от количества человек в группе (30 чел.)	Ранг
Оценочная	Позитивная оценка	129%	1
	Негативная оценка	108%	2
	Неопределенная оценка	33%	3
Когнитивная	Брак	10%	7,5
	Дети	10%	7,5
	Межличностные отношения	4%	10,5
	Забота о здоровье	8%	9
	Работа	21%	5
	Материальная обеспеченность	12,5%	6
Позиционная	Интернальность	25%	4
	Экстернальность	4%	10,5

Из таблицы 2 видно, что когнитивная составляющая «образа будущего» испытуемых данной группы складывается из шести понятий. Это - работа, материальная обеспеченность, брак, дети, забота о здоровье и качественные межличностные отношения (любовь и дружба). В 21% ответов испытуемые пишут, что будущее - это, прежде всего, работа, в 12,5% - материально обеспеченная жизнь, в 10% ответов будущее - это своя семья и дети, в 8% ответов - здоровье, а 4% ответов - друзья и любимые. Суммарный процент встречаемости всех аспектов содержания образа будущего значительно превышает 100%, это объясняется тем, что почти каждый испытуемый указал в своем ответе несколько аспектов представления о будущем.

В таблице 3 представлены частоты встречаемости и ранги «целей в будущем» подростков-сирот с ЗПР.

Таблица 3 - «Цели в будущем» подростков-сирот с задержкой психического развития

Составляющие	Содержание	% ответов от количества человек в группе (30чел.)	Ранг
Когнитивная	Межличностные отношения	8%	11
	Качество жизни	50%	2
	Материальная обеспеченность	17%	7
	Брак	21%	3,5
	Дети	18%	5
	Работа	21%	3,5
	Профессия	66%	1
	Изменить себя	18%	7
	Обрести семью	17%	7
	Стать здоровым	10%	9
	Иметь жилье	8%	11
	Увлечения	4%	13,5
Позиционная	Построить будущее	8%	11
	Принять будущее	4%	13,5

Из таблицы 3 видно, что сироты с ЗПР назвали 14 разновидностей целей, две последних из которых характеризуют предполагаемый в будущем локус контроля испытуемых. 66% ответов посвящены желанию получить профессию, при этом подростки называли следующие профессии: программист, космонавт, озеленитель, дизайнер, плотник, летчик, автослесарь, моряк, сварщик, художник, парикмахер, официант. В половине случаев (50%), испытуемые, в первую очередь, мечтают о «благах» жизни. Они хотят: «иметь машину», «побывать в Испании», «иметь меньше проблем», «больше свободы», «спокойствия» и «счастья». В 21% ответов - приоритеты в устройстве на работу и создании своей семьи, в 18% ответов выражена мечта - завести детей. В 17% ответов подростки мечтают о материальной обеспеченности (много денег, стать богатым), и хотят обрести родительскую семью (жить с мамой, с братом, иметь нормальную семью, найти папу, вернуть маму). Около 10% ответов подростков - сирот посвящены планам заботиться о своем здоровье. Более чем в 8% - мечты об определенности в том, где и как они будут жить (жить в Петербурге, квартиру купить).

В таблице 4 представлены частота встречаемости и ранги «субъективных способностей» подростков-сирот с ЗПР.

Таблица 4 - «Субъективные способности» подростков - сирот с задержкой психического развития

Составляющие	Я способен	% ответов от количества человек в группе (30 чел.)	Ранг
Когнитивная	Учиться	21%	3,5
	Работать	29%	1
	Выжить	25%	2
	Завести семью	12,5%	6
	Заработать	4%	8,5
	Изменить себя	12,5%	6
	Помочь другим	12,5%	6
	Нет ответа	4%	8,5
Позиционная	Сделать свое будущее	21%	3,5

Из таблицы 4 видно, что в иерархии «субъективных способностей» подростков-сирот с ЗПР на первом месте - работа, причем примерно в половине случаев, четко указывается желаемая специальность, которая практически всегда совпадает со специальностью, названной в показателе «цели». Значит, цели в будущем укоренены в субъективных возможностях подростков-сирот с ЗПР. В 25% случаев подростки считают себя достаточно способными, чтобы «выжить». В 21% ответов сирот с ЗПР - уверенность в том, что они смогут учиться дальше, в 12,5% ответов отмечается способность завести семью, такой же процент ответов - уверенность, что в будущем подростки смогут изменить себя. Удивительно и отраднo, что в 12,5% ответов подростков-сирот с ЗПР, которые сами находятся в не простой жизненной ситуации, выражено желание помочь тем, кому еще хуже или тем, кто слабее их. Лишь в 4% случаев подростки не смогли ответить на вопрос, на что они способны в будущем.

Дополняют когнитивный компонент представления о будущем содержание «предполагаемой помощи» и «возможных помех» в будущем.

Иерархия видов «предполагаемой помощи» и «возможных помех» в будущем подростков-сирот с ЗПР по частоте встречаемости представлена в таблице 5.

Таблица 5 - Иерархия «предполагаемой помощи» и «возможных помех» в будущем подростков-сирот с задержкой психического развития (группа 30 чел.)

Ранг	Предполагаемая помощь	% ответов от количества человек в группе	Возможные помехи	% ответов от количества человек в группе
1	Я сам	87%,	Я сам	87%
2	Близкие	21%,	Недостаток здоровья	33%
3	Родственники	20%,	Другие люди	25%
4	Общество	13%,	Нет ответа	21%
5	Образование	4%.	Любовь	17%
6			Отсутствие жилья	8%
7			Родственники	4%

Из таблицы 5 видно, что 87% ответов испытуемых отражают уверенность, что в будущем они смогут рассчитывать только на себя. Они пишут: «я сам себе помогу» или «мне поможет мое желание, сила воли, уверенность, мои умения». С другой стороны, в 20% ответов испытуемых присутствует надежда на помощь родственников (сестра, брат, муж сестры), в 21% - на помощь близких (друзей и любимых), а в 13% - ожидание помощи от государства и детского дома, в 4% - уверенность, что в будущем подросткам поможет образование. Т.о. более половины испытуемых ожидают реальной поддержки от окружающих.

Из таблицы 5 видно, что основным препятствием в будущем, по мнению воспитанников детского дома с ЗПР, могут стать они сами. Подростки перечисляют свои личностные и поведенческие особенности, которые, по их мнению, могут помешать им в будущем: «доверчивость, любовь к сладкому, не общительность, не сдержанность, не умение сказать «нет», отсутствие силы воли, привязчивость к людям, не умение бить девочек, сложный характер, лень, недостаток терпения, плохой настрой, эгоизм». Вторым в иерархии возможных помех (33%) испытуемые ставят недостаток здоровья. В 25% случаев испытуемых

опасаются, что им помешают другие люди (враги, товарищи, «училки», школа). В 16% - опасаются, что им мешает любовь, а в 8% ответов испытуемых сетуют на условия и место будущего проживания, среди которых - жизнь в общежитии, жизнь в деревне, просто отсутствие жилья или не возможность проживания в Санкт-Петербурге.

Иерархия видов событий, которые указывают в «событийном будущем» методики «Психологическая автобиография» (ПБ) подростки-сироты с ЗПР, по частоте встречаемости представлена ниже.

1. Учеба	77%
2. «Я»	63%
3. Работа	54%
4. Место жительства	40%
5. Межличностные отношения	35%
6. Материальная обеспеченность	29%
7. Здоровье	19%
8. Брак	16%
9. Родительская семья	13%
10. Дети	10%

Из иерархии видов будущих событий видно, что на первых местах стоят события, связанные с учебой, «Я» и будущей работой, на последних события, связанные с семейными отношениями. Событийное будущее подростков - сирот с ЗПР, в основном, состоит из событий, связанных с изменением социального статуса, это работа, обучение, и переезд в общежитие другого учебного заведения или места работы. Рождение будущих детей они планируют в браке, но эти события они планируют в достаточно отдаленном будущем. При этом «брак», по мнению испытуемых, относится к незначимым событиям. Это можно объяснить тем, что на данном этапе жизни эти события не являются первоочередными для них.

Эмоциональный компонент представления о будущем подростков-сирот с ЗПР складывается из оценочной составляющей образа будущего методики «незаконченные предложения (НП), ряда показателей, характеризующих отношение к будущему из методики «Психологическая

автобиография» (ПБ) и результатов исследования понятия «мое будущее» по методике «Семантический дифференциал» (СД).

Частота встречаемости и ранги оценок будущего в «образе будущего» (НП) представлены в таблице 2 (см. с.52), из которой следует, что в 129% ответов подростков-сирот с ЗПР встречается позитивная оценка своего будущего. Подростки описывают его, как прекрасное, хорошее, светлое, ясное, большое, интересное, веселое, радостное, доброе и поучительное. Некоторые употребляют и жаргонные словечки: «клевое», «прикольное», «супер». В 108% ответов встречается негативная оценка будущего: «сложное, неизвестное, непонятное, не хорошее, плохое, страшное, скучное». 33% испытуемых еще не определились в знаке оценки своего будущего, они испытывают «смешанные» чувства по отношению к будущему, в их ответах соседствуют различные по знаку оценки будущего, например: «Думаю, что мое будущее будет добрым и светлым» и «Будущее кажется мне сложным и страшным». Дополнительный подсчет ответов показал, что в данной группе у 50% испытуемых только позитивно оценивают свое будущее, 21% использует только негативные оценки, у 13% испытуемых встречаются одновременно позитивная и неопределенная оценка, а у 17% испытуемых - сразу все три оценки одновременно.

Согласно результатам исследований по методике «Психологическая автобиография» (ПБ) подростки-сироты с ЗПР указывают в будущем значимо больше событий, которые они оценивают, как желаемые и радостные, чем событий, нежелательных или грустных. Это подтверждают и результаты корреляционного анализа, который выявил значимые корреляционные зависимости между общим количеством будущих событий и количеством радостных событий в будущем ($r=0,94$), т.е. практически все указываемые в будущем события - радостные. Кроме того, основная часть радостных событий в будущем (86%) имеет

максимально возможный «вес», т.е. эти события являются очень значимыми для испытуемых.

Радостное и значимое в своей радости «событийное будущее» у подростков-сирот с ЗПР характеризуется тем, что в нем нет места неудачам и потерям, сложностям и проблемам. Незначительное количество грустных событий в предполагаемом будущем, скорее всего, соответствует высокой степени тревоги испытуемых за свое будущее, и о вытеснении этого беспокойства, т.е. о недостаточной степени адекватности психологических их защит. Преобладание среди будущих событий, событий с большим «весом» указывает либо на высокую насыщенность значимых переживаний испытуемых, либо на то, что испытуемые слабо дифференцируют будущие события по степени их влияния на свою жизнь.

2.2. Содержание программы по формированию представлений о будущем у детей с задержкой психического развития, оставшихся без попечения родителей

Программа реализовывалась в течении 9 месяцев. Занятия проводились 2 раза в неделю по 35-40 минут. Форма занятий групповая и индивидуальная.

Актуальность. Практические и научные исследования свидетельствуют о том, что многие выпускники детских домов и школ-интернатов недостаточно подготовлены к выбору своего жизненного пути, отличаются неприспособленностью к самостоятельной жизни, низкой социальной активностью.

Выпуск из детского дома или школы-интерната - ответственный, сложный момент для молодого человека. Часто выпускники этих учреждений оказываются в незнакомых им городах, их социальные связи рвутся, значимые для них люди остаются в прошлом, ориентиры на

будущее размыты или отсутствуют, должного опыта социальной адаптации и общения с новыми людьми нет.

Еще в более сложной ситуации оказываются выпускники из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, которые имеют различные нарушения слуха.

Выпускники школ-интернатов для детей с нарушением слуха из-за языкового барьера достаточно изолированы от общества, у них другой образ жизни и они не знают, как пойти в сберкасса, к врачу, написать письмо, вести бюджет и других, казалось бы, элементарных вещей. Они не приучены думать о завтрашнем дне, получив деньги, они сразу же их тратят. Объясняется это тем, что коррекционные школы-интернаты существует достаточно автономно, все выходы детей за их пределы школы-интерната сводятся к походам в музеи, выставки, экскурсии. Привыкнув к замкнутому пространству, ребенок теряется в большом и непонятном для него мире.

Выходя в самостоятельную жизнь, эти дети, не могут принять новые жизненные условия. Они не могут принять свое новое жилье, в котором им приходится жить в одиночку. Для них это чужой дом, чужой мир, большой и непонятный, в котором они не умеют жить, так как обучаясь в коррекционной школе-интернате, воспитанники нередко получают и усваивают эти навыки поверхностно. Формальные дежурства, уборка спальных помещений, заключающаяся в «застилании» своей кровати, небольшое количество уроков трудового обучения не способствуют развитию и закреплению этих навыков у детей. Выходя в самостоятельную жизнь, справиться с уборкой дети еще могут, а вот приготовить еду, отремонтировать одежду, постирать и погладить белье могут единицы. Все это происходит потому, что дети, воспитывающиеся в школах-интернатах, не участвуют в приготовлении пищи, стирке белья, лишь частично принимают участие в уборке. В результате, живя самостоятельно, даже девушки не могут создать в своем жилище уют, не сразу застилают постель, моют посуду и выполняют повседневные домашние дела.

Кроме нарушения слуха большинство детей оставшихся без попечения родителей, имеют серьезные отклонения в состоянии здоровья и психического развития. Отставание в физическом и интеллектуальном развитии этих детей нередко осложняется нарушениями в эмоционально-волевой сфере и поведении.

Поэтому основной воспитательной целью нашей школы-интерната должна стать подготовка воспитанников из числа детей оставшихся без попечения родителей, к самостоятельному проживанию в современном обществе (социально-правовая, социально-психологическая и бытовая адаптация детей), а также конкурентоспособная профессиональная деятельность по выпуску. Именно школа-интернат может и должна подготовить ребенка-сироту к дальнейшей самостоятельной жизни в государстве и обществе.

В связи с этим возникла необходимость создания программы по работе с детьми-сиротами и детьми, оставшимися без попечения родителей с целью улучшения их успешной постинтернатной адаптации.

Цели программы:

- Развитие разносторонних качеств личности: потребность в созидательном труде, потребность в здоровом образе жизни; самодостаточность, интеллектуальное развитие.
- Формирование самостоятельной, зрелой личности, способной реализовать свой жизненный замысел с опорой на внутренние ресурсы.
- Подготовка подростков к осознанному профессиональному самоопределению и гуманному достижению жизненных целей.

Задачи:

- совершенствование воспитательной работы в школе-интернате по подготовке детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей к самостоятельной жизни в обществе;
- включение в адаптационный процесс интерактивных технологий (имитационных игр: сюжетно-ролевая, дидактическая, рефлексивная), позволяющих выпускникам из числа детей-сирот и детям, оставшимся без

попечения родителей, в игровой форме «проживать» различные ситуации, проектировать способы действия предложенных моделей до встречи с ними в реальной жизни.

Срок реализации программы – 9 месяцев.

Основные понятия:

Компетенция (от лат. *competere* — соответствовать, подходить) — способность применять знания, умения, успешно действовать на основе практического опыта при решении задач общего рода, также, в определенной широкой области.

Компетентность - это личные возможности человека, его знания и опыт, позволяющие ему принимать участие в разработке определенного круга решений или решать самому вопросы благодаря наличию у него определенных знаний и навыков.

Жизненная компетентность – многоуровневая категория, которая формируется на протяжении всей жизнедеятельности человека, начиная с семьи, взаимоотношений с окружающими, проходит этапы социализации, приобретает жизненный опыт, осваивает ценностные ориентации, профессиональные навыки, благодаря воспитанию, образованию, профессиональной деятельности, находясь под постоянным воздействием жизненной информации.

Сформированность жизненных компетенций состоит из четырех направлений:

1. Физическая компетентность

- состояние здоровья;
- отношение к здоровью;
- физкультурная активность;
- знание о том, как быть здоровым.

2. Социальная компетентность

- культура поведения;
- уровень теоретической и практической ориентации в системе родственных связей;

- уровень эмоционально-психической организации личности;
- уровень самооценки и адекватной реакции на ситуацию;
- уровень экономико-правовой культуры;
- уровень готовности к самостоятельному выбору места жительства.

3. Профессионально-трудовые компетентности

- уровень профессиональной ориентации;
- практическая подготовленность к профессионально-трудовой деятельности;
- отношение к труду как к жизненно-смысловой доминанте;
- наличие знаний, умений и навыков по самообслуживанию.

4. Морально-волевые компетентности

- уровень способности к организации личной жизни и к сосуществованию с другими членами общества.

Чтобы сформировать у воспитанников минимальные жизненные компетентности по данным направлениям необходимо учить воспитанников следить за своим здоровьем и адекватно оценивать его состояние, уметь обратиться за помощью к медицинскому работнику, врачу, одеваться по погоде и по сезону. Прививать потребность в физической активности: ежедневно делать утреннюю зарядку, посещать спортивные секции.

Необходимо учить воспитанников:

- культуре поведения в общественных местах,
- знать и соблюдать нормы поведения,
- следить за своим внешним видом самостоятельно,
- правовой грамотности (знать страну проживания, президента, государственную символику, основной документ страны, документ удостоверяющий личность),
- ориентироваться в системе родственных связей (знать имена родителей, братьев, сестер, бабушек, дедушек). Держать связь с родственниками по средствам переписки.

Для улучшения социальной ориентации во время каникул необходимо:

- организовывать поездки на общественном транспорте в соседние города и т.д. На практике закреплять правила поведения в общественном транспорте, в общественных местах, Правила дорожного движения,
- учить детей совершать покупки в магазине,
- совершать банковские операции по снятию денежных средств в присутствии социального педагога по разрешению директора школы (с 14 лет).

Воспитанник должен знать:

- домашний адрес (закрепленное жилье),
- свой социальный статус,
- причины нахождения в школе-интернате,
- права и обязанности по содержанию жилой площади после выпуска из школы,
- из чего будет складываться его бюджет после выпуска,
- уметь правильно распределить свои доходы (бюджет),
- как действовать в экстремальной ситуации (утрата документов, захлопнулась дверь, болезнь...).

Воспитанников с начального звена необходимо обучать:

- самостоятельной стирке своей одежды,
- элементарным навыкам ремонта одежды (пришивать пуговицы и т.д.),
- глажке белья,
- правилам ухода за своими вещами,
- правильно заправлять кровать,
- ежедневно убирать в спальнях и учебных кабинетах,
- навыкам готовки пищи в столовой во время каникул,
- мытью посуды.

Воспитанники должны иметь систематизированные знания о профессиях, понимать различия в профессиях, которые им доступны по состоянию здоровья, и знать пути получения выбранной профессии. К выпуску учащийся должен четко представлять свой дальнейший жизненный путь, чем он будет заниматься, и осознавать свой выбор.

В рамках реализации данной программы необходимо применять Положение о поощрениях воспитанников из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Это поможет поддерживать в школе-интернате порядок, основанный на сознательной дисциплине, стимулировать и активизировать воспитанников в освоении образовательных программ, к соблюдению правил личной гигиены, здорового образа жизни.

Для комфортной психологической обстановки и здоровой окружающей атмосфере вокруг воспитанников педагогам необходимо проявлять эмоциональную теплоту в общении, через заботу, ласку. Это поможет снизить эмоциональную нестабильность, частые аффективные вспышки, проявление агрессивности. Необходимо учить детей контролировать свои эмоции, поведение.

С помощью бесед, обсуждением поступков ребят (как положительных, так и отрицательных) учить адекватно оценивать поступки. Это поможет в дальнейшем к адекватной самооценке, что скажется на личности ребенка и общении с окружающими людьми. Необходимо также учить планировать свои дела, формулировать жизненные цели.

Ожидаемые результаты:

<p>Начальное звено</p>	<p><u>Воспитанник должен знать:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • страну проживания, государственную символику; • правила поведения в классе, в школе; • правила личной гигиены; • основные обязанности и права ученика; • правила поведения в общественных местах, в школе; • причину нахождения в школе-интернате; • домашний адрес (закрепленного жилья);
-------------------------------	--

	<ul style="list-style-type: none"> • адрес школы; • состав своей семьи, имена мамы, папы, братьев, сестер, бабушек и дедушек; • профессии работников школы. <p><u>Воспитанник должен уметь:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • соблюдать правила поведения в классе, в школе; • соблюдать Правила дорожного движения; • различать хорошие и плохие поступки, добро и зло в повседневной жизни; • высказывать негативное отношение к плохим поступкам; • общаться с разными людьми, в различных ситуациях; • спланировать свою работу (например, план работы по уборке класса); • обратиться к медицинскому работнику (врачу) за помощью; • вести переписку с родственниками; • уметь подписать почтовый конверт; • самостоятельно без напоминаний стирать свои вещи, гладить; • самостоятельно следить за своим внешним видом; • самостоятельно заправлять свою кровать; • дежурить по классу, спальне; • мыть посуду; • чистить овощи; • делать элементарный ремонт своей одежды; • выполнять свои обязанности по классу без напоминаний.
<p>Среднее звено</p>	<p><u>Воспитанник должен знать:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • понятия юридической и административной ответственностей за совершение преступлений; • меру наказания за совершенные преступления; • особенности уголовной ответственности за групповые преступления несовершеннолетних; • правила поведения на железной дороге; • свой социальный статус; • способы поведения в критической ситуации (потеря паспорта, потеря ключа от дверей квартиры, болезнь...); • права и гарантии несовершеннолетних при устройстве на работу; • что такое бюджет; • из чего состоит его доход;

	<ul style="list-style-type: none"> • понятия «алименты», «пенсия»; • знать профессии, которые доступны по состоянию здоровья и пути ее получения. <p><u>Воспитанник должен уметь:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • предотвращать свое попадание в преступную группу, выходить из нее; • самостоятельно приобрести средства для личной гигиены на предложенную сумму; • правильно вести себя на железной дороге; • противостоять вовлечению к употреблению ПАВ; • помочь знакомым, попавшим в критическую ситуацию; • распределить теоретически свой доход (пенсия, алименты); • спланировать свой выходной (учебный) день.
<p>Старшее звено</p>	<p><u>Воспитанник должен знать:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • о социальной опасности преступлений, ПАВ; • об ответственности за употреблением алкоголя и курение в общественных местах; • свои права и обязанности при общении с органами правопорядка; • основные положения Декларации прав человека; • права и обязанности по содержанию жилой площади после выпуска из школы; • понятие «воинская обязанность»; • из чего будет складываться его бюджет после выпуска; • какую профессию будет получать после выпуска и название учебного заведения; • какие необходимы документы для снятия денежных средств со счета. <p><u>Воспитанник должен уметь:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • проявлять волевые качества в выборе образа поведения; • негативно относиться к людям, нарушающим социальные нормы; • отстаивать свои права при общении с сотрудниками правопорядка; • правильно распределять свои доходы (бюджет); • обратиться в сберегательный банк с необходимыми документами для снятия денежных средств (до 16 лет в присутствии социального педагога).

Программа должна содействовать развитию и сформированности жизненной компетентности личности, ее самоопределению в обществе. Выпускники из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, смогут социально адаптироваться после окончания школы-интерната и вести полноценную жизнь в обществе.

2.3. Оценка эффективности проведенной опытно-экспериментальной работы

Главной целью данного этапа является определение эффективности реализованной программы по формированию представлений о будущем у детей оставшихся без попечения родителей с задержкой психического развития.

Задачи:

- провести диагностическое обследование с использованием того же
- диагностического инструментария, что и на этапе констатирующего эксперимента;
- проследить сдвиг в динамике у детей с задержкой умственного развития до начала эксперимента и после;
- установить эффективность реализованной программы по формированию представлений о будущем у детей оставшихся без попечения родителей с задержкой психического развития.

Далее мы опишем, какие результаты исследования могли быть у испытуемых после проведения формирующего эксперимента. Для того чтобы увидеть динамику, мы взяли тот же диагностический инструментарий, что и на этапе констатирующего эксперимента.

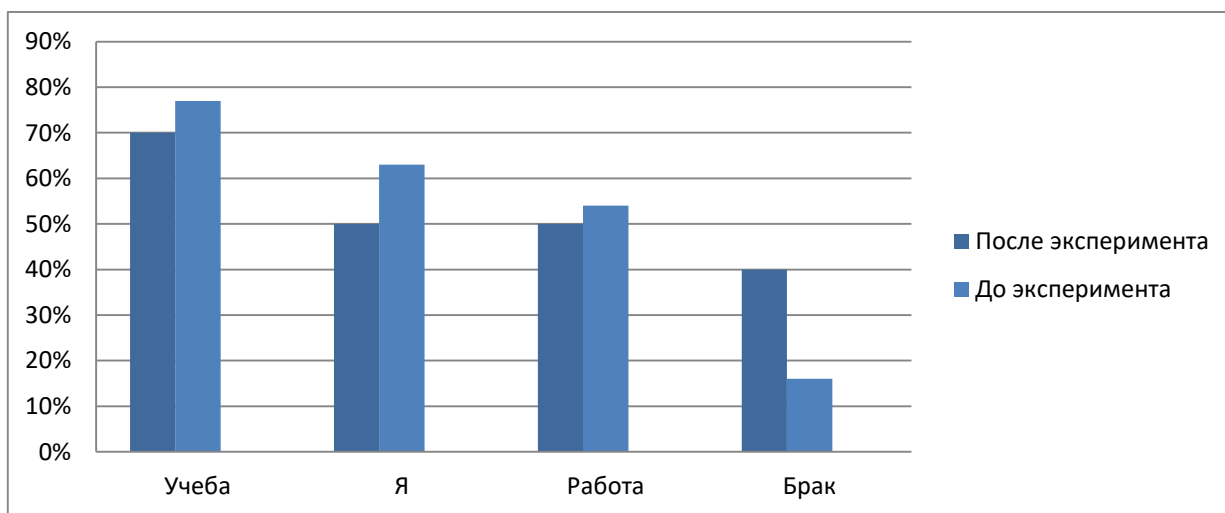
Оценка результатов тестов производилась также путем расчета средней арифметической величины по каждому тесту.

Мы можем предположить, что за то время, которое мы работали с испытуемыми, можно проследить улучшения в представлении о будущем (см. Рис. 1-4). Поэтому мы допускаем тот факт, что уровень представлений о будущем у детей оставшихся без попечения родителей с задержкой психического развития, у большинства испытуемых улучшился.

Иерархия видов событий, которые указывают в «событийном будущем» методики «Психологическая автобиография» (ПА) подростки-сироты с ЗПР, по частоте встречаемости представлена ниже.

11. Учеба	70%
12. «Я»	50%
13. Работа	50%
14. Брак	40%
15. Дети	35%
16. Материальная обеспеченность	29%
17. Место жительства	19%
18. Здоровье	16%
19. Родительская семья	13%
20. Межличностные отношения	10%

Рисунок 1- Динамика изменения представлений о будущем у испытуемых.



Мы видим, что показатели «Семья», «Брак», «Дети» появились в представлениях о будущем у большего количества испытуемых после эксперимента

Следовательно, уровень представлений о будущем у испытуемых должен был измениться в положительную сторону.

Также мы можем предположить, что разработанная нами программа дала положительные результаты.

Выводы по главе 2

1. Подростковое представление о будущем можно рассматривать как многомерное психологическое образование, состоящее из когнитивного, эмоционального и позиционного компонентов. Структура представления о будущем инвариантна, как по отношению к задержке психического развития так и к условиям воспитания в учреждениях интернатного типа и в семье. Психологическое содержание компонентов субъективного будущего значимо обуславливается особенностями клинико-психологических нарушений при ЗПР, условиями воспитания, прошлым опытом и личностным особенностям подростков.

2. Представление о будущем подростков с ЗПР насыщено по содержанию и, в целом, согласовано по смыслу. Когнитивный компонент субъективного будущего подростков с ЗПР логичен, имеет четкие приоритеты и нацелен на достижение желаемого качества жизни.

3. В эмоциональном компоненте будущего подростков с ЗПР выражена тревога, проявляющаяся в смешении оценок будущего и стремлении к нереалистично положительной его оценке, что связано с эмоциональной инфантильностью подростков.

4. Подростки с ЗПР предполагают высокий уровень своей интернальности в будущем, который согласуется с содержанием их будущего.

5. Представление о будущем детей оставшихся без попечения родителей, отличается практичностью, дифференцированностью, ориентация на работу и самостоятельную жизнь, однако оно имеет шаблонный характер. Такие отличия объясняются социально-психологическими особенностями

ситуации, в которой находятся дети и интенсивной целенаправленной воспитательной работой, по подготовке к будущему выпускников детского дома.

Заключение

Огромное значение в адаптации и интеграции детей оставшихся без попечения родителей имеет комплексная подготовка воспитанников учреждений интернатного типа к полноценной самостоятельной жизни после выхода из детского дома [58]. Задержка психического развития специализирует и ослабляет адаптационный потенциал детей оставшихся без попечения родителей в ситуации столкновения с реальной жизнью после выпуска из детского дома. Поэтому проблема перехода к самостоятельной жизни детей оставшихся без попечения родителей с нарушениями психического развития, достижения ими приемлемого качества жизни является особенно острой. Тем более, что существующая практика подготовки выпускников специальных детских домов к организации самостоятельной жизни, к сожалению, этой проблемы не решает.

В последнее время ведется поиск новых теоретических подходов и практических решений к проблеме формирования жизненных планов воспитанников учреждений интернатного типа как фактора подготовки их к самостоятельной жизни. [50, 57]

Одним из путей решения этой проблемы может являться поиск психологических образований и механизмов, обеспечивающих подросткам-сиротам в дальнейшем сознательную, активную и созидательную жизнь вне детского дома. Таким образованием, несомненно, является представление о будущем, на основе которого осуществляется проектирование социально-психологической перспективы и формирование собственной позиции детей оставшихся без попечения родителей в сложной системе межличностных и экономических отношений широкого социума.

Задержка психического развития специализирует и значительно осложняет адаптацию детей оставшихся без попечения родителей в ситуации столкновения с реальной жизнью после выпуска из детского

дома. Несмотря на то, что в литературе широко раскрыта клиническая картина специфических форм интеллектуальных и эмоциональных нарушений при задержке психического развития. Всесторонне исследованы особенности развития детей в условиях материнской депривации представление о будущем подростков с нарушением психического развития практически не изучено.

Психологическое содержание представления о будущем выпускников детских домов позволяет судить о степени их готовности к предстоящим радикальным изменениям: выбору профессии и учебного заведения, где они будут обучаться этой профессии, перемене места жительства, т.е. лишению привычных опеки и сложившегося образа жизни. Дифференцированность, смысловая согласованность и реалистичность представления о будущем, становится показателем готовности к самоопределению.

Выявление особенностей формирования представления о будущем детей оставшихся без попечения родителей с ЗПР психологической структуры представления о будущем. Важным этапом психолого-педагогической подготовки выпускников специальных (коррекционных) детских домов к самостоятельной жизни, наряду с постоянным психолого-педагогическим сопровождением, является формирование реалистичного, согласованного, дифференцированного и в то же время оптимистичного представления о будущем, адекватного индивидуальным особенностям, возможностям и способностям подростка. Психологическое содержание представления о будущем информирует педагогов и психологов о степени социальной зрелости подростков сирот, готовности к самостоятельному решению жизненных задач, прогнозировать успешность социальной интеграции личности.

Исследование посвящено изучению и анализу психологического содержания и структуры представления о будущем детей оставшихся без

попечения родителей с задержкой психического развития воспитывающихся в детском доме и в семье.

В работе последовательно описываются и сравниваются представления о будущем подростков с ЗПР, живущих в детском доме.

Выявлены общие и специфические особенности психологического содержания представления о будущем детей оставшихся без попечения родителей с задержкой психического развития.

В качестве личностных детерминант формирования представления о будущем рассматривались наиболее важные события в прошлом и особенности их восприятия испытуемыми, личностные особенности: акцентуация личности и уровень самооценки и система ценностных ориентаций подростков.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Абульханова-Славская К.А. Диалектика человеческой жизни (Соотношение философского, методологического и конкретно-научного подхода к проблеме индивида). - М.: Мысль, 1977.-224с.
2. Абульханова-Славская К.А. Жизненные перспективы личности // Психология личности и образ жизни. М., 1987, с. 137-145
3. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. М., 1991.- 300с.
4. Адлер А. Беспризорные дети. В кн.: Лишенные родительского попечительства: Хрестоматия/Ред.-сост. В.С.Мухина. -М.: Просвещение, 1991, с.134-142.
5. Айнсворз М. Обратим ли эффект депривации. /Лишенные родительского попечительства: Хрестоматия/Ред.-сост. В.С. Мухина. - М.: Просвещение, 1991, с.161-166.
6. Актуальные проблемы интегрированного обучения: Материалы Междунар. науч.-практ.конф. по проблемам интегрир. обучения лиц огранич. возможностями здоровья (с особыми образоват. потребностями), 29-31 янв. 2001г. /Ред. совет: Малофеев Н.Н. и др. -М.: Права человека, 2001. - 148 с.
7. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания.—М.: Наука 1977.—380 с.
8. Ананьев Б.Г. Проблема представления в советской психологической науке, «Философские записки», 1950, т. 5, с. 58—98;
9. Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания / Под ред. А.А.Бодалева. М.: Воронеж, 1996.
10. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания.- СПб 2001 .-288 с.
11. Бгажнова И.М. Психология умственно отсталого школьника. - М., 1987 г.
12. Батов В.И. Метод семантического дифференциала в исследовании психологических особенностей личности.// Теоретические

и прикладные проблемы психологии познания людьми друг друга.- М., 1979.

13. Белопольская Н.Л. Психологическая диагностика личности детей с задержкой психического развития. - М.: Изд-во УРАО, 1999. - 148 с.

14. Божович Л. И., Личность и ее формирование в детском возрасте - М. Просвещение, 1968. - 464с.

15. Бреслав Г. М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: Норма и отклонения. - М.: Педагогика, 1990. - 140 с.

16. Брутман В.И. Проблема социального сиротства и пути ее решения. Дети-сироты: консультирование и диагностика развития/Под ред.

Е.А. Стребелевой, М.: «Полиграф сервис», 1998. - с. 12 - 21.

17. Бурлачук Л.Ф., Коржова Е.Ю. Психология жизненных ситуаций. Учебное пособие.- М.: Российское педагогическое агенство, 1998.-263с.

18. Бурлачук Л.Ф., Коржова Е.Ю. К построению теории измеренной индивидуальности в психодиагностике // Вопр. психол. 1994. № 5.

19. Бучкина И. П. Особенности самооценки и межличностных отношений у подростков с задержкой психического развития.: Автореф. дис __ канд. психол. наук. - СПб., 2003.

20. Васильева Е.Н. Формирование эмоционального отношения к близким взрослым у старших дошкольников с задержкой психического развития в зависимости от характера взаимоотношений в семье/ЛПестилетние дети: проблемы и исследования/Под ред. У.В.Ульенковой и др. - Н.Новгород, 1993.-е. 98-108.

21. Вассерман Л.И., Дорофеева С.А., Меерсон Я.А. Методы нейропсихологической диагностики. Практическое руководство.- С-Пб.: изд. Стройлеспечать, 1997.

22. Власова Т.А., Певзнер М.С. О детях с отклонениями в развитии - 2-е изд., испр. и доп. - М.: Просвещение, 1973. - 175 с.
23. Власова Т.А., Певзнер М.С. Учителю о детях с отклонениями в развитии.- М., 1967.-207 с.
24. Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе./ Под ред. В. В. Воронкова. - М.: Школа - пресс, 1994. - 416 с.
- 178
25. Выговская Л.П. Эмпатийные отношения младших школьников, воспитывающихся вне семьи//Психологический журнал, 1996, №4, с.55-63.
26. Выготский Л. С. Основы дефектологии. // Собр. соч.: в 6-ти т. - Т.5./Под ред. Т. А. Власовой. - М.: Педагогика, 1983. - 369 с.
27. Выготский Л. С. Проблемы общей психологии. // Собр. соч.: в 6-ти т. - Т. 2. / Под ред. В. В. Давыдова. - М.: Педагогика, 1982. - 504 с.
28. Головаха Е.И., Кроник А.А. Психологическое время личности. Киев, издательство «Наукова думка», 1984 - 208 с.
29. Головаха Е.И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи. Киев. 1988, 144 с.
30. Головина Т.П. Изобразительная деятельность учащихся вспомогательной школы. -М, 1974 г.
31. Гильяшева И.Н., Игнатьева Н. Д. Психологические исследования личности в клинике. - Л., 1978.
32. Грановская Р.М. Элементы практической психологии. - 2-е изд., испр. и доп. - Л.: Изд-во ЛГУ, 1988. - 564 с.
33. Гуревич К.М. Индивидуальные психологические особенности школьников. - М.: Знание, 1988. - 79 с.

34. Демьянов Ю.Г. Диагностика психических нарушений: Практикум. - СПб.: ТОО «Респект», 1999. - 224 с.
35. Демьянчук Р.В. Память у детей с разными формами задержки психического развития.: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2001.
36. Дети с задержкой психического развития // под ред. Т. А. Власовой, В. И. Лубовского, Н.А. Цыпиной. - М.. 1984
37. Дети с особыми потребностями. Социологический анализ/ Шереги Ф.Э.: Изд-во ЦСП, 2003-139 с.
38. Дети-сироты: консультирование и диагностика развития/Под ред. Е.А. Стребелевой, М.: «Полиграф сервис», 1998. - 335 с.
- 179
39. Дети социального риска и их воспитание / Под ред. Л.М.Шипициной. СПб.: Речь, 2003.
40. Демина И.А. Изучение жизненных перспектив старшеклассников в контексте субъективных представлений о жизненном пути. М., 1998,20 с.
41. Дубровина И.В., Минкова Э.А., Бардышевская М.К. О развитии детей, оставшихся без родительского попечения - М.: ТОО «Симе», 1995. - 64 с.
42. Дубровина И.В., Лисина М.И. Особенности психического развития в семье и вне семьи/Возрастные особенности психического развития детей. - М.: АПН СССР, 1982. - 164 с.
43. Дюк В.А. Компьютерная психодиагностика. - СПб.: «Братство», 1994.364 с.
44. Занков Л.В. Вопросы психологии учащихся вспомогательной школы. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1954. - 148 с.

45. Занков Л.В. Психология умственно отсталого ребенка. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1939. - 154 с.
46. Зейгарник Б.В. Патопсихология. - М.: Academia, 2000. - 205 с.
47. Зейгарник Б.В., Братусь Б.С. Очерки по психологии аномального развития личности. - М.: Изд-во МГУ. 1980.- 157 с.
48. Зейгарник Б.Ф. Теория личности К. Левина.- М. Изд-во Моск. Ун-та, 1981.- 117с.
49. Исаев Д.Н. Психическое недоразвитие у детей. - М.: Медицина, 1982. - 226 с.
50. Исаев Д.Н., Лычагина Л.И. Психологические особенности детей с разными формами олигофрении по результатам исследования методикой//проблемы психопатологии детского возраста. Л., 1971. - 67с.
180 .
51. Казначеев В.П. Современные аспекты адаптации. - Новосибирск: Наука, 1986. - 191 с.
52. Кант И. Трактаты и письма. М.: Наука 1980.- 709 с.
53. Карелин А.С. Познавательные процессы. - М., 1997.
54. Ковалев В.В. Психиатрия детского возраста. - М.: Медицина, 1979. - 607с.
55. Ковалев В.И. Мотивы поведения и деятельности / Отв. ред. А.А. Бодалев; АН СССР, Ин-т психологии. - М.: Наука, 1988. - 191с.
56. Коломенский Н.Л. Развитие личности учащихся вспомогательной школы. Киев, 1978.
57. Комплексное сопровождение и коррекция развития детей сирот: социально-эмоциональные проблемы /Под ред. Л.М.Шипициной СПб, 2000г.
58. Кон И.С. Психология ранней юности М., 1989,254 с.
59. Коновалова Н.Л. Предупреждение нарушений в развитии личности при психологическом сопровождении школьников - СПб. Из-во СпбГУ, 2000 - 232с.

60. Кроник А.А. Каузометрия: Методы самопознания, психодиагностики и психотерапии в психологии жизненного пути. - М. : Смысл, 2003. - 285 с.

61. Крутецкий В.А. Психология обучения и воспитания школьников. - М.: Просвещение, 1976. - 303 с.

62. Кякинен Э.И. Нравственные ориентации детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.: Автореф. дис.... канд. психол. наук. - СПб., 2003.

63. Лангмейер И., Матейчек З. Психическая депривация в детском возрасте. Прага: Авиценум, 1984.

64. Лебединская К.С. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития детей.- М., 1982.-128 с.

65. Лебединская К.С. Методические рекомендации по диагностике и коррекции задержки психического развития. - Киев, 1983.- 83 с.

66. Лебединский В.В. Нарушения психического развития у детей. - М.:

181

Изд-во Моск. ун-та, 1985.-167 с.

67. Левин К. Определение понятия «поле в данный момент».- В кн.: Хрестоматия по истории психологии: Период открытого кризиса. Начало 10-х- середина 30-х годов XX века. М.: изд-во Московского университета, 1980, с. 131-145.

68. Леонгард К. Акцентуированные личности = **Akzentuierte Persönlichkeiten** / Карл Леонгард; [Пер. с нем. В. Лещинской]. - М.: ЭКСМО- пресс, 2001. - 446 с.

69. Леонтьев А.Н. Психология образа//Вестник Моск. ун-та, серия 14 Психология. 1979, №2.

70. Леонтьев Д.А., Шелобанова Е.В. Профессиональное самоопределение как построение образов возможного будущего// Вопр. психологии, 2001№1 с.57-65.

71. Леонтьев Д.А. Ценностные представления в индивидуальном и групповом сознании: виды, детерминанты и изменения. <http://www/psyedy.ru>
72. Лиханов А.А. Дети без родителей. - М.: Просвещение, 1987. - 270 с.
73. Личко А. Е. Психопатии и акцентуации характера у детей и подростков. - Л.: Медицина, 1983. - 225 с.
74. Лишенные родительского попечительства: Хрестоматия /Под ред. В.С. Мухиной-М.: Просвещение, 1991. 222 с
75. Логинова Н.А. Развитие личности и ее жизненный путь. В кн.: Принцип развития в психологии. М.: Наука, 1978,с.156-172.
76. Лубовский В.И., Кузнецова Л.В. Психологические проблемы задержки психического развития//Дети с задержкой психического развития/ Под. ред. Т.А.Власовой, В.И. Лубовского, Н.А. Ципиной. М., 1984.- с.6-19
77. Лубовский В.И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей. - М., 1989.
78. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека и их нарушение при локальных поражениях мозга. - М.: МГУ, 1969.
79. Лурия А.Р. Умственно отсталый ребенок. - М., 1969.
- 182
80. Никандров В.В. Экспериментальная психология. Учебное пособие. - СПб.: Издательство «Речь», 2003.-480 с.
81. Малофеев Н.Н. Западная Европа - эволюция отношения общества и государства к лицам с отклонениями в развитии. - М., 2003.
82. Малофеев Н.Н. Актуальные проблемы интегрированного обучения //Материалы Междунар. научн.-практ. конф. по проблемам интегр. обучения лиц с огранич. Возможностями здоровья. М.: Права человека 2001. - 148 с.
83. Мамайчук И.И. Психологическое развитие аномального ребенка. - СПб., 1995.

84. Мамайчук И.И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии. - СПб.: Изд-во СПбГУ, 2001.

85. Манова-Томова В.С., Пирьев Г.Д. и др. Психологическая реабилитация при нарушениях поведения у детей - София: медицина и физкультура, 1981.-190 с.

86. Марковская И.Ф. Задержка психического развития. Клиническая и нейропсихологическая диагностика. - М.: Изд-во «Компес-центр», 1993.-198с.

87. Марковская И.Ф. К проблеме особенностей личности у детей с задержкой психического развития// Изучение личности аномального ребенка. Тезисы докладов конференции 12-13 апреля 1977г.- М., 1977.- с.74-76.

88. Мастюкова Е.М. Лечебная педагогика: ранний и дошкольный возраст -М.,1997.

89. Международная классификация болезней (10-й пересмотр). Классификация психических и поведенческих расстройств. СПб., Адис, 1994. - 304 с.

90. Мид М. Культура и мир детства -М. Наука 1988.-320 с.

91. Мнухин С.С. О клинико-физиологической классификации состояний общего психического недоразвития у детей//Труды института им.

В.М. Бехтерева, 1961. Т. 25. с. 67-76.

92. Монтессори М. Школа для малышей - М.: Российский Монтессори - Центр, «Мастер», 1992 -80 с.

183

93. Налчаджян А. А. Социально-психическая адаптация личности: формы, механизмы, стратегии. - Ереван: Изд-во АН АрмССР, 1988. - 262 с.

94. Некрасова Е.В. О некоторых особенностях временного аспекта самосознания в раннем юношеском возрасте в зависимости от условий воспитания //Особенности развития личности ребенка, лишенного

родительского попечительства. Дети с отклоняющимся поведением.//
Под ред. В.С.Мухиной М.: Прометей 1989.-228 е., с 104-123.

